

tanulmány

Németh András

A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe 3

Ilyés Katalin

A hagyományos és a differenciált oktatásban részesülő, hiperaktivitás jelét mutató gyermekek összehasonlító vizsgálata 11

Vinczéné Szabó Éva

A szövegalkotás tanítása feladatbank segítségével, 9–10. évfolyamon 23

Czédliné Bárkányi Éva – Szalay István – Vármonostory Endre – Bagota Mónika

Útkeresés a tanító szakos hallgatók matematika képzésében Szegeden 39

Pintz Ágnes

Tanulási és magatartási zavarok hatása a nyelvtanulásra – egy esettanulmány 47

Nagy Csilla

Tudományköziség és komplex szövegértés a középiskolában 60

Kárpáti Ildikó

A szakiskolai tankönyvhasználat 71

Boros János

Filozófia! 1. 81

szemle

Rae Condie – Bob Munro –

Liz Seagraves – Summer Kenesson

Az angliai kutatások eredményei az IKT iskolai használatáról 103

Janurik Márta

Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? 107

Szekszárdi Júlia

Erősségeink és gyengeségeink (a közoktatás „SWOT-analízise”) 117

Sanda István Dániel

A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései 129

kritika

Németh Regina

Csodáról csoda által 145
Kamarás István (2007): Jézus-projektum

Lázár Ildikó

Értsünk szót! 146
Holló Dorottya (2008): Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat.

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2009-ben az Iskolakultúra előfizetési díja
500Ft / példány, azaz 6000Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (8200, Pannon Egyetem,
BTK, Veszprém, Vár u. 20., e-mail: geczijanos@vnet.hu, tel: 06 30 235-4558), a
Gondolat Kiadóban (1088, Budapest, Szentkirályi utca 16., tel/fax: 06 1 486-1527,
e-mail: info@gondolatkiado.hu) a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a
Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe

A modern nemzetállamok kialakulása során Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással nagyjából a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig tartó átalakulási folyamat teremti meg a duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógus professziókat, továbbá a pedagógiai tudás új tartalmait, illetve a különböző egyetemi tudományokat, ezek részeként a történelem és a pedagógia tudományát is (lásd erről részletesen: Németh, 2002, 2005, 2005a, 2007). A modern közoktatási rendszerek, pedagógus szakmák kialakulásának hatására a szakmai tudás reflexiók formáinak létrejötte több síkon is kibontakozó, konkrét és szimbolikus téri és idődimenziókban lejátszódó összetett folyamat.

Ez teremti meg a pedagógia mind öntörvényűbb konkrét és szimbolikus téri és időbeli világát, tevékenységtartalmait (rituáléit és áthagyományozási formáit) és tudáselemeit (részletes elemzését a népiskolai tanítói tudás példáján lásd: Németh, 2008). Ennek a folyamatnak az egyik fontos elemét alkotja majd az új szakma, illetve annak intézményrendszereiben megjelenő igények által megkonstruált új szaktudás – a pedagógiai mesterségtudás –, amelynek egyik fontos összetevője a jelenlegi vizsgálódásunk tárgyát képező neveléstörténet is. A neveléstörténet a 19. században válik a pedagógusok képzésének egyik alapvető tantárgyává, később pedig az önállósuló tudományos pedagógia részdiszciplínájává. Ennek tartalmait alkotják a szakma szempontjából hosszabb távon is mintául szolgáló jelentős személyek és események kánonját. Tudománnyá válás során kialakuló szakirodalma sajátos pedagógiai nézőpontból közelíti meg a történelmi folyamatokat, megteremtve ezáltal a történeti reflexió pedagógiai megalapozottságú formáját, majd szaktudományi háttérét. Ennek hatására a 19. század végére felépül az a német – illetve annak recepciók irányait tekintve közép-európai – szimbolikus „pedagógiai emlékmű”, amelyik egyben felsorolja és meghatározott rangsorba rendezi a pedagógia klasszikusait (lásd erről részletesebben: Németh, 2006). A következőkben e pedagógiai „szoborcsoporth” legfontosabb alakjainak, a pedagógia klasszikusainak szerepét, illetve neveléstörténeti jelentőségét, továbbá a szakmai, ezen belül a neveléstörténeti kánonképződés főbb folyamatait tekintjük át.

Kánonelmélet és kánonképződés

A kánonelmélet a nyolcvanas, kilencvenes években bontakozott ki az angolszász tudományosságban, elsősorban az irodalomtudományban. Teoretikusai szerint az irodalom története kánonok története is egyben, olyan szabályrendszereké, értelmezői közösségeké, amelyek meghatározzák valamely kor elvárás- és értékrendszerét (vesd össze: Vég, 2005, 11.). A kánonelmélet eredményei a hagyományos területen a recepciókutatásban, a konstruktivizmus, a diskurzuselemzések, továbbá az irodalmi kommunikáció archeológiájának kutatásán túl felhasználhatók a különböző szakmák, illetve szaktudományok „szak-

irodalmának” – jelen esetben a pedagógia, ezen belül a neveléstörténet tartalmainak – elemzése kapcsán is. Annál is inkább, mert a közelmúltban a kánonkérdést egyre inkább az ideológia felől közelítik meg. A kánonképződés különböző formáit Kelet-Európában erőteljesen befolyásolja az ideológia, egy adott társadalmi rendszer hatalmi és politikai céljai befolyásolják az egyes alrendszerek kánonná formálódó „irodalmát” is.

A különböző kánonok létrejöttében Szegedy-Maszák Mihály ennek különböző fokozatait különíti el (vesd össze: *Szegedy-Maszák*, 1993, 1998, 1999). Az első a kánon értékvonatkozásaira utal. A kánon értékek időbeni egymásutánja, amely tagadja az attól eltérő értékítélet létezését. A kánoni rang hasonló a tulajdonnevek természetéhez. Amennyiben a kánon fontos elemének tekintek egy művet, akkor úgy bizonyítom a nagyságát, hogy megnevezem például az *Illászt*, az *Isteni színjátékot* vagy a *Faustot* (*Szegedy-Maszák*, 2008, 185.).

A kanonizált szöveg rituális funkciót nyer: nem csak maga a szöveg lesz kanonizált entitás, hanem azzal együtt annak pragmatikus vonatkozásai is a kánon tárgyaivá válhatnak. Ez az összetett folyamat egyben meghatározza azt is, hogy mit és hogyan olvassunk. Ez nem tény, hanem adottság, nem rögzített lista, hanem leginkább profi értelmezői közösségek által kialakított toplista lesz, amely a hatalom rejtett csatornáin és kényszerítő eszközei révén tűnik majd a társadalmi működés különböző intézményeiben általánosan elfogadottnak, létrehozva ezáltal a konszenzus látszatát. A kánon így felfogva tehát olyan mitológia, amely a változatlan-ság és az örökérvényűség illúzióját finom eszközök útján éri el.

Ez a sajátos értékképző elem jól felismerhető a pedagógiai klasszikusok, illetve a pedagógia klasszikus művei, például Comenius *Didaktika magnája*, Pestalozzi pedagógiai művei, illetve akár más pedagógiai klasszikusok esetén is. Az adott kánon ebben az esetben a foglalkozási csoport kultúrájának, „szak”-tudásának része és előfeltétele, és ebben a minőségében értékegyensúlyt kíván és kínál. Csak akkor működőképes, ha abban érvényesül az egymással szembenálló értékek harca. Ebben a túlzott egység kizárólagossága és a túl nagy értékkülönbség zavara egyaránt veszélyes lehet, könnyen értékszavazathoz vezethet (*Szegedy-Maszák*, 2008, 192.).

A kánonok további sajátossága, hogy döntő szerepet játszanak a közösségi identitás, tekintély és önkép kialakításában (*Szegedy-Maszák*, 2008, 192.). Ez a mozzanat szintén jól nyomon követhető a pedagógiai szakirodalmi kánon létrejöttében is, amely, miként a nyugati kultúra legtöbb nemzeti kánonja, a 19. században alapozódik meg. Mint minden kánon, ez is feltételezi az értelmezői közösséget, nehezen hozható össze az egyéni akarral. Jelen esetben a pedagógiai klasszikusok kánonjának értelmező közösségei az ek-

kor kibontakozó és differenciálódó különböző pedagógus szakmai csoportok, amelyek életét érdeklődése hiányában a kánon elveszíti vitalitását.

A kánonképződés jelzi továbbá az érvényes kánon hatalmi eszközként való működését is. A nemzetállami fejlődés keretében kialakuló nemzeti kánonok különböző formákban képződhetnek le, így azok megjelennek a pedagógiai szakmai csoportok képzése során felhasznált, illetve a közoktatás különböző intézménytípusaiban alkalmazott tantervi kánonokban. Ezek összhangban vannak azokkal a nemzeti, politikai, vallási hagyományokkal és értékekkel, amelyeket a hatalmi elit, a pedagógia és az iskolaügy esetében ezen túlmenően a mértékadó szakmai elitescsoportok és közösségek elfogadnak. Ezeken a hatásokon keresztül határozza meg a hatalom a hitelesség különböző szempontjait.

A pedagógia esetében a „szakmai” kánon érvényesülését a különböző szakmai csoportok kommunikációja (egyesületek és szakmai folyóiratok, továbbá egyéb szakirodalmi publikációk keretében), illetve a szakképzés (tanító- és tanárképzés), valamint a tudományos szakmai utánpótlás képzésének folyamataiban pozitív megerősítések és cenzúra útján biztosítja. A kialakított kánont a pedagógia különböző elméleti és gyakorlati tudást közvetítő intézményei, a különböző szakértői csoportok képzése és szakmai gyakorlata, illetve kommunikációja során szóbeli vagy írásos formában hagyományozzák át. A kialakított tananyag, jelen esetben a neveléstörténet, az ahhoz kapcsolódó másodlagos irodalom és a fordítások, illetve az azokban szereplő privilegizált szerzők is erőteljesen hozzájárulhatnak a szakma, illetve annak különböző szakmai csoportjai „ízléséhez”, illetve annak megmerevedéséhez. Ebből adódóan a kánon egyrészt nélkülözhetetlen az oktatás különböző szintjein, továbbá az egyes szakértői csoportok képzése során, másrészt annak kisajátíthatósága megnehezíti, ellentmondásossá, illetve manipulálhatóvá teszi az autonóm szakmai véleményalkotás folyamatait (vesd össze: *Szegedy-Maszák*, 2008, 195.).

A kánon állandósága ellenére mindig időhöz, helyhez, alkalomhoz kötött történetmondás. Amennyiben a kánonhoz tartozó mű történeti folyamat eredménye, annak egyaránt lehet mozgó (dinamikus) és állóképszerű (statikus) vetülete, így a kánonok megerősíthetik és egyben tagadhatják is a történelmet. Fontos tényezői a közmegegyezés közös értékelési folyamat keretében történő kialakulásának. Ezért a kánon átalakítóinak érdeke, hogy kitöröljék a kánonképződés előtörténetét, vagy azt tévedések történeteként tüntessék fel. Ebből adódóan a kánonalkotók visszafelé olvassák a múltat, az érdeküknek megfelelően interpretált történeteket és kihagyásokat is az önlegitimáció szolgálatába állítják, ezáltal is igazolni kívánják saját helyüket az adott történeti folyamatban. A kánonok ebből a (szakmai) nézőpontból nézve a jelen metaforáinak gyűjteményeként, a jelenben megvalósuló törekvések múltba történő visszavetítéseiként is felfoghatók (*Szegedy-Maszák*, 2008, 198.).

A pedagógia esetében jól példázza ezt a 19. század végén megjelenő, napjaink oktatáspolitikai diskurzusaiban is közkedvelt „vándormotívum”, a „jó reformpedagógusok”, illetve a haladást, a gyermeki fejlődést gátló „gonosz poroszok” toposza, és az ezzel szimbiozisan megjelenő gyermekközpontú, illetve gyermekellenes iskola elsősorban antropológiai szinten értelmezhető (barát-ellenség) sztereotípiája.

Annak ellenére, hogy a kánonalkotás két fő eljárása, a kiválasztás és értelmezés történetileg változik, maga a kánon az időtlenség eszméjét sugallja. Arra utal, hogy az érték, legyen az bármely típusú, művészi vagy akár szakmai, sosem teljes mértékben történeti. Amennyiben a kánonalkotás során az egyes művek valamely közösségben megkülönböztetett tekintélyre tesznek szert, akkor az a kánon bizonyos távlatot feltételez, hiszen minden értékelésnek, legyen az egyéni, szakmai vagy más közösségi, nemzeti, állami, egyházi, hit vagy tudás, előfeltétele valamilyen mértékű távlatosság, ami az adott kultúra fenntartását jelenti. Az időbeliségből kiindulva a kánon elvárások intézményesített nyelvtanának is nevezhető. Olyan értelmező eljárások rendszerének, amelyek segítségével egy közösség fenntartja saját érdekeit (*Szegedy-Maszák*, 2008, 186.).

Hagyományos értelemben azok a művek, normák (szövegek és modellek) kanonizáltak, amelyeket egy adott kultúrán belül az uralkodó hatalmi elit, illetve az ezt az akaratot a különböző szakmai csoportok irányába közvetítő szakmai tudáselit legitimként elfogad, továbbá amelyek kiemelkedő alkotásait az adott közösség vagy szakmai csoport történelmi öröksége (amelynek megtestesülése a neveléstörténet), illetve a szakmai tudásnak „a történelem patinája” által hitelesített részeként éli meg. Nem kanonizáltak azok a szövegek, amelyeket ezek a körök elutasítanak, amelynek alkotásait a közösség hosszú távon elfelejteti. Minden kánon tekintélyre törekszik, ebből fakad intézményjellege is.

A klasszikus értelemben vett irodalmi kánon szövegek gyűjteménye, illetve normarendszer. Ez jellemző a különböző tudományos kánonokra, jelen esetben a neveléstörté-

neti kánonok létrejöttére is. Egyrésztől minden kánon mint szövegek gyűjteménye, nehezen változó, tekintéllyel rendelkező, egyeduralomra törekvő mércét hoz létre, s ezáltal megteremtí a mértékadó körök által mértékadónak elismert szövegek halmazát, a nagy művek korpuszát. A kánon ebben az értelemben szövegek halmaza, kész termékek mintagyűjteménye, olyan tiszteletre méltó szövegek összessége, amelyek az adott kultúra, hagyomány vagy annak valamely részterülete alapját jelentik. Azonban nem csupán a kiválasztott szöveg, hanem az általa a befogadóban kiváltott esztétikai-érzelmi hatás is kánonizált. Ezáltal befolyásolja azokat a cselekedeteket is, amelyekre a szöveg utal, amelyekkel a nyelvi jelen túlmutató információkat közöl, de részei ennek az azzal összekapcsolódó nézőpontok, vélekedések, szimbólumok és motívumok is. Ennek folytán a kánonizált szöveg rituális funkciót nyer: nem csak maga a szöveg lesz kánonizált entitás, hanem azzal együtt annak pragmatikus vonatkozásai is a kánon tárgyaivá válhatnak. Ez az összetett folyamat egyben meghatározza azt is, hogy mit és hogyan olvassunk. Ez nem tény, hanem adottság, nem rögzített lista, hanem leginkább profi értelmezői közösségek által kialakított toplisták lesz, amely a hatalom rejtett csatornáit és kényszerítő eszközei révén tűnik majd a társadalmi működés különböző intézményeiben általánosan elfogadottnak, létrehozva ezáltal a konszenzus látszatát. A kánon így felfogva tehát olyan mitológia, amely a változatlan és az örökérvényűség illúzióját finom eszközök útján éri el. Ehhez természetesen hozzátartozik az állandó kánonrombolás és újjáalkotás is, ami a profi értelmezői közösség szakmai legitimitációjának fontos eszköze (Vég, 2005, 15.).

A kánon egyben normarendszerként is működik. Nem csupán szövegek, produktumok halmaza, hanem *langue* jellegéből adódóan közös tudást is megtestesít. Ezzel összefüggésben sajátos kompetenciával rendelkezik, ami a kommunikáció jellegéből adódóan a nyelvet használó beszélőt egy kultúra anyanyelvi beszélőjeként, illetve szaknyelvet beszélő specialistaként, egy nemzeti vagy nemzetközi szakmai közösség részeseként teszi képessé arra, hogy az adott szöveget irodalmi, illetve szakirodalmi szöveggént ismerje fel és el. A kánon ebben az esetben nem a megvalósulás vagy a jelenségek, hanem a rendszer elemei közé tartozik. Változása nem önmozgás, hanem külső hatások következménye.

Végül a kánonalkotás és -fenntartás olyan struktúrát igényel, amely biztosítja önmaga továbbélését és a hatalom megtartását. Aliade és Jan Assmann szerint a kánonizáció intézményes diszkurzív műveleteihez hozzátartozik 1. a cenzúra működése, 2. a szöveg-gondozás (a kánonizált korpusz változatlan alakban történő megőrzése, illetve folyamatos jelenvalóvá tétele: újra kiadások, az oktatásban és a tudás ellenőrzött továbbhagyományozásában szerepet játszó mnemotechnikák kiválasztása és megtanítása), 3. értelemgondozás a helyes kánonizált interpretációk (megfelelő kommentárok, előszavak és más instrukciók) által (Vég, 2005, 16.).

Assmann és Connerton nyomán a kánon és a kulturális emlékezet kapcsolatát vizsgálva Gyáni Gábor megállapítja, hogy a kánon a hagyománynak az a formája, amely tartalmaz a legnagyobb kötelező erővel, formailag pedig a legnagyobb rögzítettséggel rendelkezik, amelyből elvenni, amelyhez hozzátenni és amelyen változtatni sem szabad. A hagyomány a kulturális emlékezet révén válhat kánonná. A hagyomány írásba foglalása eleve valamilyen kánon alapján történik, és annak későbbi sorsát, politikai-hatalmi hasznosulását egyedül a kánon szabja meg. A kánon az alternatívák elkülönülése, a kiválasztott elemek körülkerítése által járul hozzá ahhoz, hogy a hagyomány kulturális emlékezzé váljon (Gyáni, 2007, 102.).

Winkler a szépirodalom klasszikus alkotásainak hatását vizsgálva megállapítja, hogy ez a fogalom az irodalom vonatkozásában is elsősorban valamely kor társadalmi gyakorlatának tematizálására, illetve jellemzésére szolgál. A klasszikusok szerepe hasonló, mint Max Weber szociológiai ideáltípusaié: a véletlenek és a mulandóság búvköréből kiszabadulva az „ideálok sajátos formáját” kínálják egy adott kor emberei számára. Ebből adódóan az irodalmi klasszikus a szociális praktikákra vonatkozó diskurzusok kettős ellentmondását tükrözi.

rözi. Egyrészt megtestesíti az egyetemesség és a különösség, másrészt a tekintély és vitahatóság ellentétét, majd ezeket a területeket összekapcsolva normatív rendező erővé válik. Jóllehet elérhetetlen példaképet mutat be, ugyanakkor kapcsolatban áll a konkrét életszerű cselekvésekkel is. Ennek révén az erkölcsi példakép egy sajátos minőségét alkotja meg, amellyel a befogadó önreflexiója révén kerül kapcsolatba (*Winkler*, 1994, 156.).

Pedagógiai klasszikusok és kánonok

A pedagógia klasszikusait a kánonelmélet oldaláról vizsgálva elsőként a toposz retorikai vonatkozásai érdemelnek említést. A klasszikus figura megteremtésének hátterében nem episztemológiai szempontok állnak: elsődlegesen nem a szövegekről, azok szerzőiről, illetve azok részletes tartalmairól van szó. A pedagógiai diskurzus megalkotásakor a klasszikus alapvető funkciója a fegyelmező keretek megtartása, amely a neveléstudományos diszciplína és a pedagógiai professzió határához kapcsolható formában valósul meg. A pedagógiai diskurzus a klasszikus figuráján keresztül bontakozik majd ki. Ez azonban elsősorban a jelenre vonatkozó diagnosztika formájában jelenik meg, mintegy érzékeltetve a pedagógiai ideál és a társadalmi-történeti környezet között feszülő különbségeket. A klasszikus a pedagógiai környezet elemzésének és értelmezésének, továbbá a pedagógiai önazonosság és a szakmai legitimáció megteremtésének is fontos segédeszköze. Emellett bemutatja az adott korban fennálló nevelési-oktatási gyakorlat ellentmondásait, ezen keresztül megfogalmaz egy, az adott korra érvényes diagnózist, illetve megjeleníti az ahhoz kapcsolódó szakmai kritikai viselkedés követendő aktuális formáját is. Ezen túlmenően az adott foglalkozási csoport számára morális kötelezettségeket is előír. Személyének modellértékű megjelenítése mintegy fegyelmezi a szakmai csoportot, annak érzelmi ereje pedagógiai alapokon nyugvó önreflexióra készítet. A pedagógia klasszikusainak gondolatai, elméletei tartalmukban is hatnak, mintegy megjelenítik a pedagógiai reflexiók történeti folyamatosságát is (vesd össze: *Winkler*, 1994, 157–159.).

Ezek a klasszikusok a pedagógia időtálló elemeit testesítik meg. A közéjük sorolt szerzők szerepe, miként a személyüket kijelölő lista megalkotása, sajátos konszenzusteremtő erőt is jelent. Azok orientációja elsősorban a célcsoport tagjainak, a különböző pedagógus szakmák képviselőinek szól, miként maga a professzió, valamint a szaktudományos diszciplína, illetve a nevelés elmélete és gyakorlata is. A szerzők személyében, illetve azok munkásságában számos, a szakma számára fontos teljesítményelem testesül meg. Hagyományokat teremtenek, pedagógiai problémákat vetnek fel, sikeres gyakorlati megoldásokat mutatnak be, ugyanakkor fegyelmező erejük befolyásolja a szakma tagjainak gondolkodását. Kérdések, válaszok, módszerek olyan kötelező kánonját jelenítik meg, amelyek oly módon rendszerezik, illetve standardizálják a pedagógia elméletének és gyakorlatának szakmai kommunikációját, hogy közben azt nyitottá és inspirálóvá is formálják. Nem ritkán a tényleges történeti eseményektől mintegy függetlenné válva, inkább mítoszként, illetve legendaként, semmint történeti tényként hatnak. A klasszikusok által megtestesített eredetiség erejével ható, a cselekvés és a megismerés oldaláról egyaránt fontos témák, problémafelvetések, modellek nem csupán a pedagógia gyakorlatát, hanem annak elméletét is befolyásolják. Inspiráló hatásuk nem csupán saját korukban, hanem egészen napjainkig érvényesül.

Összegezve: A klasszikusok olyan általános érvényű pedagógiai feladatokat reprezentálnak, illetve szimbolizálnak, amelyekkel minden kornak újra és újra meg kell birkóznia. Olyan vissza-visszatérő elméleti problémákat vetnek fel, amelyek mindig újabb hipotézis-felvetéseket, feladat kijelöléseket és ezek megoldására irányuló kutatásokat inspirálnak. Ezáltal pedig mintegy dokumentálják azt a probléma- és feladatkészletet, amelyből az egyes korok pedagógiai gyakorlata és elméleti kutatása témákat meríthet. Egy olyan készletet, amely – legalábbis a modern korban – nem avult el, még akkor sem, ha a feladatok néha paradox jellegűek, a megoldások pedig mindig időlegesen csupán.

A pedagógiai klasszikusok elsődleges feladata az identifikáció, amely az újkortól, vagyis attól az időszaktól kezdve nyeri el különös jelentőségét, mióta a nevelés nem természetes funkció, hanem megoldandó feladat. Az újkor teremti meg azokat a generációk közötti viszonyban realizálódó társadalomantropológiai feltételeket, amelyek nyomán a nevelés két pólusa – az individuum oldaláról a szubjektummá válás, a társadalom felől pedig a társadalmivá válás legitím folyamata – konfrontálódik egymással. A pedagógia lényegében az a társadalmi tevékenység, amelyben egy adott társadalom történeti és szociális szempontok alapján feldolgozza e két oldal feszültségeivel teljes viszonyait. A neveléstudomány ennek megfelelően a különböző konkrét pedagógiák keretében kibontakozó nevelési viszonyok rendjére reflektál, azok összefüggéseit vizsgálja és kutatja (vesd össze: Tenorth, 2003, 12–13.).

„Nem közlünk semmit Arisztotelész, Platón pedagógiájáról mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai.[...] Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk, nem érünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedtünk teret a szociális vonatkozású tárgyaknak. Úgy hisszük, a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes – bár részben utópisztikus eszméit.”

A magyar pedagógiai kánonok – kánonrombolás és -újraalkotás a 20. század első évtizedeiben

A hazai 19. század második felében kibontakozó neveléstörténeti szakirodalomban a pedagógia klasszikusaira vonatkozóan, azoknak a szakmai legitimációt erősítő szerepéből adódóan, egyben a kétfajta pedagógiai tudást is leképző kánonok bontakoznak ki. Az első a klasszikus narratíva: Pestalozzi, Herbart, Rousseau, Fröbel, és vissza a katolikus pedagógiához: Kalazanti Szent József, Szent Jeromos, Szent Ágoston, Alexandriai Kelemen, De La Salle János, a protestáns Melanchton, és vissza a reneszánsz felé, például Acsay Antal Aeneas Sylvius pedagógiájával foglalkozó művéig. Emellett jelentős szerep jut az ókori és újkori pedagógiai elmélkedőknek: megjelennek Xenophón, Quintilianus, Plutarkhosz, majd Locke, Montaigne és Erasmus munkáinak fordításai. Később Lessing, a filantropisták és Helvetius pedagógiája kerül sorra, és természetesen külön fejezetet jelentenek a Comenius-ról, illetve annak magyar vonatkozású munkáiról írt értekezések. Viszonylag korán, 1875-ben lefordítják Herbert Spencer peda-

gógiai jellegű írásait, megjelenik például az *Értelmi, erkölcsi és testi nevelés* (a fordítás Öreg János és Losonczy László munkája).

Emellett az 1870-es évektől megkezdődik a pedagógia magyar hősei emlékművének építése is. Ezen újkori pedagógiai nemzeti apostolok sorába tartozik Eötvös József, Széchenyi István, illetve a magyar nőnevelés képviselői: Brunszvik Teréz, Teleki Blanka, Veres Pálné. A felvilágosodás korából Tessedik Sámuel, a korábbi korszakból Maróthy György, Losonczy István, Wályi András. Ekkor jelenik meg a toplistán a legjelentősebb magyar pedagógusként Apáczai Csere János, aki az első helyet Eötvös József társaságában tartja már ebben az időben (*Márkus*, 1985).

A népiskolai panteon Orbók Mór *Pedagógiai Plutarch 1887* című munkája, majd Weszely Ödön, illetve a Magyar Néptanítók Enciklopédiája által kerül megfogalmazás-

ra. Weszely munkájának második kiadásában a hagyományos „klasszikusok” (Platón, Arisztotelész, Quintilianus, Szent Ágoston, Erasmus, Luther, Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Fénelon, Francke, Felbiger, a filantropisták – Basedow, Salzmann –, Pestalozzi, Fröbel, Herbart) és a magyar klasszikusok (Pázmány Péter, Apáczai Csere János, Maróthi György, Kazinczy, Szilasy János, Fáy András) mellett feltűnnek a neves magyar neveléstörténészek: Fraknói Vilmos, Lubrich Ágost, Kiss Áron, Kármán is. Emellett szerepelnek abban Spencer, illetve a herbartianizmus (Rein, Willmann) mellett az újabb kísérleti pedagógia képviselői: Meumann, Lay, továbbá Kerschensteiner, Stanley Hall és Foerster munkái is (vesd össze: *Weszely*, 1925, 9–12.).

A Magyar Néptanítók Enciklopédiája jól példázza a kánonképződés dinamikáját, amelynek az építés mellett fontos eleme a kánonrombolás és -újraalkotás, amikor az azt értelmező szakmai közösség új legitimációt kíván teremteni magának. Jelen esetben a törekvés háttérében a néptanítóknak a 20. század elején felerősödő szakmai emancipációja és az ezzel összefüggő új legitimációs bázis megteremtésére irányuló igény áll. Ebből adódóan a múlt-jelen-jövőndő neveléstörténeti koordinátarendszerében egyre pontosabban és világosabban kirajzolódó, egyre bonyolultabb, öntörvényűbb pedagógiai-szakmai tevékenységtérben – a mind összetettebbé váló feladatokból adódóan – már számos új feladat és szereplő is megjelenik. Így a pedagógiai múltban mint szimbolikus idődimenzióban megjelenő hősök már nem, illetve nem csupán a korabeli neveléstörténet-írás által kanonizált, a szakma hagyományos önlegitimációs folyamatai által kijelölt régi pedagógiai hősök.

Az enciklopédia szerkesztőinek a szakmai múlthoz, illetve az ezzel összefüggő szakmai önlegitimációs folyamatokhoz fűződő megváltozott viszonyát jól érzékeltetik az első kötet bevezetőjében a pedagógiatörténeti anyag elrendezését megindokoló rövid fejtegetések: „Nem közlünk semmit Arisztotelész, Platón pedagógiájáról, mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai. [...] Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk, nem érünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedünk teret a szociális vonatkozású tárgyaknak. Úgy hisszük, a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes – bár részben utópisztikus eszméit.” (*Körösy-Szabó*, 1911, VII.)

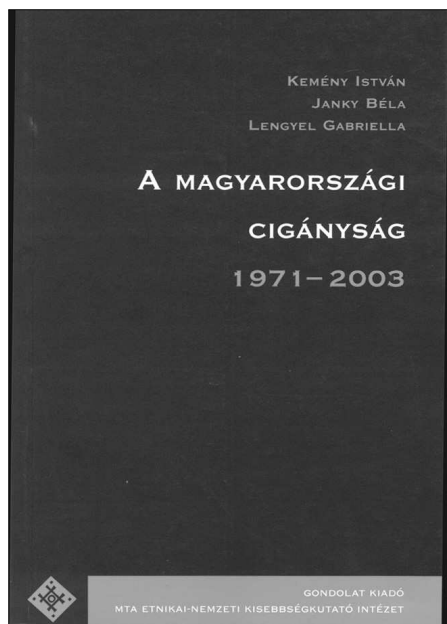
A magyar néptanítók új pedagógiai identitását legitimáló klasszikusok között tehát nem az ókor, illetve a keresztény középkor nagy alakjai, hanem a pozitívizmus tudományfelfogását és a korszak világfelfogását és életérzését megalapozó személyiségek szerepelnek. Ezek a kísérleti tudományosság képviselői, továbbá a korszak társadalmi és életreform-mozgalmainak, illetve művészeti irányzatainak, pedagógiai mozgalmainak emblematikus alakjai (Bain, Comte, Ferrer, Ibsen, Ruskin, Otto, Tolsztoj, Schopenhauer, Spencer), az ezekhez a törekvésekhez kapcsolódó újabb pedagógiai irányzatok (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder), továbbá a kísérleti pszichológia és pedagógia képviselői (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay) válnak fontos szereplőkké.

Emellett a magyar pedagógiai gondolkodás hagyományosan német-központú pedagógiai „geocentrizmusát” is egy tágabb látókörű és orientációjú „heliocentrikus” világkép váltja majd fel. Ennek főbb sajátosságait a munka így jellemzi: „Új nyomot vágunk abban az irányban is, hogy nem akarjuk népnevelőinket csupán a német pedagógia emlőin táplálni; a német pedagógia igen sok másodrendű csillagát mellőztük, ellenben bemutatjuk az angolok, a franciák, sőt az olaszok és az amerikaiak egyes kiváló pedagógusait is.”

A magasabb egyetemi tudományosság, a hivatalos kánon Finácz Ernő, majd a szellemi tudomány jegyében Prohászka Lajos, illetve Kornis Gyula műveiben fogalmazódik meg. Ennek részletes bemutatása a téma összetett jellegéből adódóan azonban túllépné jelen áttekintés tartalmi kereteit.

Irodalom

- Gyáni Gábor (2007): *Relatív történelem*. Typotex, Budapest.
- Kőrösi Henrik és Szabó László (1911/1915, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Budapest.
- Márkus László (1985): *Magyar neveléstörténeti irodalom. 1800–1944*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005a): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 2.
- Németh András (2006): A német pedagógiai historiográfia. *Iskolakultúra*, 4. 93–110.
- Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 1–2. 5–26.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában. *Iskolakultúra*, 5–6. 86–103.
- Szegedy-Maszák Mihály (1995): *Minta a szőnyegen*. Budapest.
- Szegedy-Maszák Mihály (1998): *Irodalmi kánonok*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Szegedy-Maszák Mihály (1993): Az irodalom történeti és elméleti vizsgálata. *Literatura*.
- Szegedy-Maszák Mihály (2008): *Megértés, fordítás, kánon*. Kalligram, Pozsony.
- Tenorth, H.-E. (2003): Klassiker in der Pädagogik. Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In: Tenorth, H.-E. (szerk.): *Klassiker der Pädagogik*. Band 1. Beck Verlag, München. 9–20.
- Vég Balász Béla (2005): *Kanonizáció a kisebbségi irodalmakban*. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár.
- Weszely Ödön (1925): *Nagy pedagógusok*. Budapest, Lampel.
- Winkler, M. (1984): Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In Horn, K.-P. – Wigger, L. (szerk.): *Systematiken und Klassifikation in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim. 141–168.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A hagyományos és a differenciált oktatásban részesülő, hiperaktivitás jelét mutató gyermekek összehasonlító vizsgálata

A hiperaktivitás az iskolai teljesítmény zavarai közül talán a leglátványosabb és a legtöbbet vizsgált probléma. Előfordulási gyakorisága is egyre növekszik, és egyre gyakrabban foglalkoznak e témával (Földi, 2004). A probléma jelentősége ellenére eddig kevés hazai empirikus kutatást végeztek a témában.

Jelen tanulmány egy empirikus vizsgálat eredményét összegzi, amelyet alsó tagozatos diákokkal végeztünk. A vizsgálat során hiperaktivitás jelét mutató gyermekek esetében a differenciált oktatás és a hagyományos (frontális) oktatás hatékonyságát hasonlítjuk össze három, a magatartásproblémát meghatározó faktor szempontjából: szorongás, önértékelés és agresszivitás (irány, mód, kiváltó tényező) mentén. Az agresszió kifelé irányultságának, illetve az agresszió módjának vizsgálatát a Gyermekek Frusztrációs Próbájával vizsgáltuk. Az agressziót kiváltó „irigység” tényező, a szorongási szint és önbecsülési szint mérésére a „Mese teszt”-et alkalmaztuk.

A hiperaktivitás jelét mutató gyermekek sajátosságaik következtében rövid időn belül konfliktusba kerülnek a környezetükkel, amelynek mentén másodlagos magatartásproblémák alakulhatnak ki (Ranschburg, 1998). A hagyományos és differenciált oktatás különböző struktúrát, értékelést, módszert alkalmaz, ennek következtében feltételezzük, hogy a hiperaktivitás jelét mutató gyermekek esetében a fentebb említett magatartásproblémákat meghatározó faktorok különböző szintet mutatnak.

Elméleti háttér

Hiperaktivitás

A hiperaktivitás meghatározása meglehetősen nehéz feladat, magára a jelenségre is többféle elnevezés született. Ugyanakkor a „hiperkinetikus zavar”, a „hiperaktivitás” és a „hiperkinetikus szindróma” elnevezés is az állandó nyugtalanságot, izgás-mozgást hangsúlyozza.

A hiperaktivitás általában kisiskoláskor előtt jelentkező, túlzott aktivitással, mozgással, szinte mindig figyelemzavarral jellemezhető állapot, melyben alkati tényezők is jelentős szerepet játszanak. Az egyébként nem értelmi fogyatékos gyermek rendkívül nyughatatlan, zajos, állandóan mozog, ugrál, dolgavégezetlenül vált egyik tevékenységből a másikba. A problémák az iskolás éveken, sőt a felnőttkoron át is elkísérik az érintettet, de a tünetek többsége enyhül. Nyugtató gyógyszerek helyett hatásosabbak a koncentrációt javító szerek, mindenképpen türelmes, egyéni bánásmódra van szükség. (DSM-IV, 1997; BNO-10, 1994).

Ranschburg Jenő szerint a hiperaktivitás magatartási zavar, amely rendszerint öt-hat éves kortól diagnosztizálható, és a viselkedés három területén: a motorium, az impulzivitás és a figyelem terén jelentkezik (Ranschburg, 1998).

A különböző tünetek különböző súlyosságot mutatnak az egyes gyerekeknél. A kevesebb számú tünetet mutató gyerekek az életnek csak néhány területén mutatnak zavart. Másoknál több tünet jelentkezik, ezért rengeteg problémával küszködnek. A helyzettől függően is változik a tünetek súlyossága. Van, akin csak az iskolában észlelik a tüneteket, és van olyan, akin csak otthon.

A túlzott mozgékonyság megítélésében fontos, hogy a környezeti tényezők és a fejlődési sajátosságok figyelembevételével járjunk el, mert a motoros aktivitás kisgyermekkorban a fejlődés meghatározó tényezője, alapszükséglet, ugyanakkor örömforrás is a gyermek számára, aki a mozgás által ismeri meg környezetét.

A tanulási nehézség és a motoros ügyetlenség aránytalanul gyakran fordul elő és ezeket külön kell kódolni, ha észlelhetőek. Több

A differenciált oktatás az oktatás megszervezésének az a módja, amelyben a pedagógus a tanulók közötti hasonlóságok és különbségek figyelembevételével irányítja az oktatás folyamatát, határozza meg a tanítási stratégiát. A differenciált oktatás lényegét tekintve azt jelenti, hogy az egységes pedagógiai célok elérése vagy megközelítése a különböző egyedekből kiindulóan különböző utakon és módokon történik. A differenciálás funkciója: az eltérő személyiségvonású, fejlettségű tanulók eljuttatása egy bizonyos egységes műveltségi alapszinthez; az egységes alapszintre és az egyéni adottságokra, irányultságokra építve pedig a lehetőségek felső határáig fejleszteni a személyiséget.

szerző (Kulcsár, 1993; Wender, 1997) utal arra, hogy a felnőttkorban is regisztrálhatók bizonyos jellemzők, elsősorban a figyelem területén, de gyakori a pszichopatológiai tünetek megjelenése is.

A hiperaktivitás lehetséges gyökereinél álló okok közül hadd említsük meg a környezeti tényezőket, például a nem megfelelő oktatási módszerek használatát, amelyek negatív hatást gyakorolhatnak a hiperaktivitás jelét mutató diákok fejlődésére. A klasszikus oktatási formában ahhoz, hogy a gyermek eredményesen tanuljon, meg kell tanulja a frusztrációkat elviselni, figyelnie kell arra, amit tanítanak, türelmesnek kell lennie. Az általános iskolában meglehetősen sok az ismétlés, a gyakorlás, a fegyelmezés. A hiperaktív, figyelemzavarban szenvedő gyermek az előzőeket nagyon nehezen vagy egyáltalán nem is képes elviselni – tehát a gyermek valószínűleg lemarad és alulteljesítővé válik (Cordula, 1996).

Különböző kutatók megfogalmazása szerint a deviáns megnyilvánulások létrejötte a „külső feltételek és az egyén pszichikus jellemzői közötti bonyolult kölcsönhatás következménye” (Kósáné, 1989).

A hiperaktív személy magatartásának legkritikusabb tényezője az az alkalmazkodási nehézség, amely a tanárok, szülők kéréseivel és társaikkal kapcsolatban alakul ki. Tűrőképessége jelentősen alacsonyabb és a frusztrációra sokkal viharosabban reagál, így gyakoriak az agresszív viselkedés-menyilvánulások (Cordula, 1996).

Agresszivitás

Agresszióról beszélünk támadó jellegű magatartás, ellenséges – legtöbbször feszültséggel járó – belső rezdületek, élmények jelentkezésekor, amelyek irányulhatnak a külvilágra, személyre vagy befelé, az átélőre magára; lehetnek tudatosak vagy tudattalanok, megmutatkozhatnak közvetlenül vagy közvetve, akár átalakult formában is, például elfojtott agresszióból származó szorongásban, testi tünetekben (Hárdi, 2000).

„Minden cselekvés agresszió, amely egy másik élőlénynek fájdalmat okoz.” – Nyilvánvaló hogy ez a meghatározás tarthatatlan. Az az ember, aki valamilyen „elismert szociális szerep”-ben okoz valakinek fájdalmat vagy kellemetlenséget, mentesülhet az agresszió vádjától, lásd például a pedagógus vagy a szülő nevelő-fegyelmező feladatát (Ranschburg, 1995).

Az agresszió megítélésében legfontosabb kritérium a szándékosság. A frusztrációs elmélet szerint kielégületlen igények, az el nem ért célok okozta feszültség agresszióhoz vezethet. Frusztrációt kiváltó tényező lehet, ha valamilyen célra irányuló cselekvés kivitelezése elé akadály gördül; provokáció, agressziót keltő ingerek, különösen a sértő szavak; fizikai ingerek. Mindezekkel elengedhetetlenül találkozunk minden gyermek iskolai élete folyamán, így a hiperaktivitás jelét mutató gyermek is.

Rosenzweig (1976) szerint a frusztrációs toleranciát (neuroológiai), tapasztalati (környezeti-nevelés) és szituatív (például fáradtság) tényezők határozzák meg egymástól függetlenül. Frusztrációs modelljében a frusztrációs helyzetben való viselkedésmódnak három típusát határozza meg:

1. Akadály-dominancia ('abstacle-dominance') válasz esetén a frusztráció tárgyi okát hangsúlyozza, az akadály jelenlétére, súlyosságára fekteti a hangsúlyt.

2. Énvédelmi ('ego-defense') válaszról beszélünk, ha az egyén én-védelme dominál, vagy másra hárítja a hibát, vagy nem vállalja érte a felelősséget.

3. Szükséglet fennmaradása ('need-persistence') jellemzi azokat a reakciómódokat, amelyek esetében a személy a helyzet megoldására törekszik, például segítséget kér a személy, vagy az időre bízza azt.

Rosenzweig modelljében az agresszió iránya szerint megkülönböztet háromféle megnyilvánulási módot: kifelé irányuló agresszió, befelé irányuló agresszió, problémahelyzet fel nem ismerése.

Az extrapunív megnyilvánulások az agresszió nyílt kifejezését, büntetést, vádolást foglalnak magukba. Az agresszió kifelé, másik személy felé irányul. Intropunív reakciómód ugyancsak agresszivitást rejt magában, de már nem nyílt formában, hanem befelé forduló, autoagresszív tendencia figyelhető meg. A harmadik reakciótípus az impunív, mely a frusztráció tagadását vagy a problémahelyzet fel nem ismerését jelenti (Pálhegy, 1976).

A vizsgálatok szerint az agresszió mentén úgynevezett másodlagos tünetek, magatartásproblémák – indulatkitörések, hazudozás, lopás stb. – alakulnak ki, amit alacsony önértékelés, alacsony frusztrációtolerancia, szorongás, depresszió kísér. Ennek értelmében elmondható, hogy a hiperaktív gyerekek, fiatalok nem tudnak beilleszkedni a felnőtt társadalomba (Ranschburg, 1998). A gyermek, fiatal magatartásának előidézői elsősorban a környezeti, szociokulturális problémákból adódó hatások (Zsidi, 1997).

Hiperaktivitás jelét mutató gyermek esetén kudarcélmény átélése nemcsak az agresszió kialakulását vonhatja maga után, hanem a szorongás, az alacsony önértékelés kialakulását is. Az alacsony önértékelés következményeként is megjelenhet a fokozott mértékben jelenlévő szorongás.

Szorongás

A szorongás mindig jelzés. Figyelmeztet a veszélyekre, ugyanakkor van egy felszólító karaktere, éspedig a leküzdésére biztató ösztönzés. Mindig akkor lép fel, amikor olyan szituációban találjuk magunkat, amivel szemben nem vagy még nem állunk meg a helyünket (Fritz, 1998). Lazarus megfogalmazásában a szorongás a bizonytalansághoz és a mindennapi fenyegetettséghez kapcsolódó érzelmeket jelenti, amely adaptív jellegű.

Fontos különbséget tenni a félelem és a szorongás fogalmak között. Míg a félelem mindig közvetlen ok váltja ki, a szorongás oka közvetett és távoli. A félelem oka mindig a kül-

világban, annak valamely objektumában, a szorongásé pedig belül, a konfliktusokkal terhelt személyiségben keresendő. A pszichológiai vizsgálatok egyértelműen azt bizonyítják, hogy a szorongás mögött az „én” alábecsülése, csökkent önértékelés húzódik meg.

Self

A selfnek két aspektusa van: az egyik az énfogalom, ami az önmagunkról való ismereteinket tartalmazza, a másik pedig az önértékelés, amely az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket foglalja magába. Nagy József meghatározásában az önértékelés képességével „a viselkedésszabályozás információit önmagunkhoz, éntudatunkhoz (önismeretekhez, önmotívumokhoz) viszonyítjuk” és ennek következtében alakulhat az éntudatunk, a viselkedésünk, tevékenységünk (Nagy, 1996).

Az önértékelésünk, akárcsak az énfogalmunk a társas összehasonlítástól is függ (Cole és Cole, 2002). Az önértékelés eredményeként mindenekelőtt a legkülönbözőbb szempontokból önmagunkat minősítjük.

Azokat a meggyőződéseket, vélekedéseket, ismereteket, amelyeket az emberek önmagukra igaznak vélnek, énképnek nevezzük (Józsa, 2002). A gyermek iskolába lépéskor már határozott énképpel rendelkezik, amely a család értékeléséből és a modellhelyzet nyújtotta önértékelési mintákból szövődik. Az iskolába lépést követően hamar versenyhelyzetbe kerülnek a gyerekek, de azt, hogy mely területeken kerülnek összehasonlításra a társaikkal, nem ők választják meg. Az iskolai versenyhelyzet osztályzatokkal, kudarcotól való félelemmel és negatív megerősítésekkel motivál. Kevés a győztes, és a gyerekeknek akkor is részt kell vállalnia, ha az adott aktivitásban éppen nem sikeres. A sorozatos kudarcélmény negatívan befolyásolja a tanuló énképének alakulását (Józsa, 2007).

Az iskolai teljesítmények egyik meghatározója az énkép pozitív vagy negatív jellege. Azok a tanulók, akik negatív énképpel rendelkeznek, alacsonyra értékelik képességeiket, a meglévő jó képességeiknek nem tulajdonítanak jelentőséget (Dévai, 1994).

A tanulással kapcsolatos első sikereket és kudarcokat a gyerekek már az iskoláskor legelején átélik. Az első iskolai évek alapvető jelentőségűek a gyerekek tanulási motivációjának alakulásában. A tanulási énkép egyben tanulási motívum is: a tanulási énkép alapján a gyerekek előretehetően egy későbbi iskolai, tanulási helyzet sikerességét, ez alapján dönthetnek egy feladat vállalásáról (Józsa, 2007).

A viselkedést meghatározó tényezők közé tartoznak a motívumok, amelyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről. A motívumok az emberi viselkedés döntési alapjai – például a célok, meggyőzések, szociális normák, énkép. A fejlett tanulási motivációt egy több komponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer adja, amely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást. A tanulási motívumok fejlődésében kiemelkedő szerepe van a társas interakcióknak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak. Sok esetben a gyerekek sokaságánál nem alakulnak ki az iskolához kapcsolódó motívumok, s így az iskolai feladatokban gyakran motiválatlannak tűnnek (Fejes és Józsa, 2005; Józsa, 2002).

Az oktatási módszerek szerepe

Számos oktatási módszer létezik, ezek közül most kettőt emelünk ki: a differenciált és a hagyományos, frontális oktatást. Ezek különböznek egymástól például az alkalmazott módszerek, értékelés, struktúra tekintetében (Falus, 2003).

A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a párhuzamos (frontális) munka túlzott arányban van jelen a hagyományos oktatásban. Ennek a szervezési formának egyik lényeges vonása, hogy a tanulók párhuzamosan vesznek részt az elsajátítási folyamatban. Aktivitást elsősorban a pedagógus fejt ki, aki a tananyagra vonatkozó információkat kö-

zöl. A tanulók felfogják, befogadják ezt. Azonos célok, azonos tartalom, egységesen meghatározott időtartam és ütem érvényesül ebben a szervezési formában, tehát egységes tanulási feltételeket biztosít.

A diákok idejük nagy részét az osztályteremben töltik. Folyamatosan alkalmazkodniuk kell a szabályokhoz és eleget kell tenniük előírásoknak. Gyakran egyszerre több utasítást kapnak, ami el sem jut a fülükig. Gyakran kell önállóan megoldaniuk számukra unalmas, ismétlődő feladatokat, amelyek nem járnak visszajelzéssel. Ebből következően a párhuzamos munka nem alkalmas a tanulók egyéni különbségeinek figyelembevételére.

A differenciált oktatás az oktatás megszervezésének az a módja, amelyben a pedagógus a tanulók közötti hasonlóságok és különbségek figyelembevételével irányítja az oktatás folyamatát, határozza meg a tanítási stratégiát. A differenciált oktatás lényegét tekintve azt jelenti, hogy az egységes pedagógiai célok elérése vagy megközelítése a különböző egyedekekből kiindulóan különböző utakon és módokon történik. A differenciálás funkciója: az eltérő személyiségvonalású, fejlettségű tanulók eljuttatása egy bizonyos egységes műveltségi alapszinthez; az egységes alapszintre és az egyéni adottságokra, irányultságokra építve pedig a lehetőségek felső határáig fejleszteni a személyiséget. Ahhoz, hogy mindez megvalósuljon, a tanítónak, nevelőnek nagy feladatot kell elvégeznie: alaposan meg kell ismernie a tanulók személyiségét, és ennek megfelelően a képességek optimális fejlesztésére kell törekednie.

A frontális oktatás, fenti sajátosságainak köszönhetően, a hiperaktivitás jelét mutató gyermek magatartásproblémáit még jobban felerősíti, ami majd másodlagos magatartászavar kialakulását eredményezheti (Földi, 2004). A gyermek gyakran él meg kudarcélményt, és az alacsony önértékelés, szorongás és agresszivitás kialakulását vonhatja maga után. Az alacsony önértékelés következményeként is megjelenhet a fokozott mértékben jelenlevő szorongás, ez pedig agressziót szülhet. Az „irigység” nyomán is kialakulhat agresszió.

A differenciált oktatásban a speciális módszerek, az értékelés, a struktúra sajátosságai csökkentik vagy stagnálják a magatartásprobléma további negatív irányba való alakulását. Speciális tanítási módszerként alkalmazzák például az úgynevezett gondolatérképét, amely egy sugárzó gondolkodás kifejezőeszközeként javítja a tanulást, a megértést, ugyanakkor láthatóvá teszi az adott téma változatos elemei közötti összefüggéseket (Peter, 1988; Ulric, 2001).

Egy másik speciális módszer, eszköz, amelyet a differenciált oktatás egyik képviselője, a Gyermekház Általános Iskola alkalmaz, segítségével megpróbálja szemléletesé tenni a számokat és a műveleteket, a szorobán használata. Ezáltal fejleszthető például a koncentrációs képesség, a memória, ugyanakkor a figyelmet, a gyors olvasást és hallgatást is fejleszt. Mindezek az eszközök másokkal együtt pozitív hatást gyakorolnak a hiperaktív gyermek fejlődésére. Figyelnie kell a számokra, az ábrákra, a különböző műveletekre, s miközben a gyermek figyelmét fejlesztik, részben mozgásigényét is kielégítik.

Speciális tanítási mód, amely a hiperaktív gyermekek fejlődésének szempontjából nagyon hasznos, a duál tanítás: a tanítási órán egyszerre 2 tanító van jelen az osztályteremben; az egyik frontálisan tanít, a másik besegít egy-egy lemaradó tanulónak. Egy másik lehetőség, hogy 2 csoport van az osztályoknak, érdeklődésnek, tudásszintnek megfelelően, és mindkét csoporttal külön tanító foglalkozik azonos időben. Így egy tanítónak kevesebb gyerekekkel kell foglalkoznia, jobban oda tud figyelni a gyerekek fejlődésére, megfelelőbben képes reagálni a diák reakcióira, ami a hiperaktivitás jelét mutató diákoknál nagyon fontos. Ajánlott a férfi-nő páros – így mintegy képviselni lehet az anya-apa szerepet (Kunné, 2005; Tarnai, 2005).

Kutatási célok, hipotézisek

Kutatásunk célja a frontális és a differenciált oktatás hiperaktivitásra gyakorolt hatásának összehasonlítása. Hipotéziseink:

1. A differenciált oktatásban lévő, hiperaktivitás jelét mutató gyermekek és a hagyományos oktatásban lévő, hiperaktivitás jelét mutató gyerekek agressziójukban (irány, mód, kiváltó tényező mentén) eltérést mutatnak.

2. A hagyományos (frontális) oktatásban lévő, hiperaktivitás jelét mutató gyermekek és a differenciált oktatásban lévő, hiperaktivitás jelét mutató gyermekek szorongási szintje eltérő.

3. A hagyományos (frontális) oktatásban lévő, hiperaktivitás jelét mutató gyermekek alacsonyabb önbecsülési szintet mutatnak, mint a differenciált oktatásban lévő gyermekek.

Minta

Hiperaktivitás jelét mutató gyerekek vettek részt a vizsgálatban, akiket a BNO és DSM-IV alapján összeállított viselkedés-listán elért pontszámok szerint lettek kiválasztva. A maximum pontszámból, amely 36 volt, minimum 20 pontot kellett elérjenek ahhoz, hogy a vizsgálatban részt vegyenek, azaz a hiperaktivitás jelét mutató gyerekek tekintsük őket.

A kutatásban részt vett diákok kiválasztásának kritériumai:

1. a viselkedés-listán elért pontszám,
2. a viselkedés fennállásának ideje: minimum 6 hónapig fenn kellett álljanak a viselkedéslistán szereplő viselkedés-megnyilvánulások,
3. átlag feletti IQ.

A BNO és a DSM-IV alapján összeállított viselkedés-lista különböző állításokat tartalmaz, amelyek alapján értékelni kell a gyermek viselkedését egy négyfokú skálán (0 – egyáltalán nem jellemző; 1 – kicsit jellemző; 2 – meglehetősen jellemző; 3 – nagyon jellemző; lásd az 1. táblázatot). A két vizsgálati csoport homogénnek tekinthető az átlagéletkort és a nemi eloszlást illetően (2. táblázat).

1. táblázat. A hiperaktivitást mérő skála tételei

Állandóan mocorog, nem tud egy helyben maradni
Zavarja a körülötte lévőket
Nyugtalan, túl aktív
Nem fejezi be, amit elkezdett
Figyelmetlen, figyelme könnyen elterelhető
Nem lehet hosszabb ideig lekötni
Nem követi az utasításokat
Impulzív, meggondolatlanul cselekszik
Hangulata gyorsan és jelentős mértékben változik
Hajlamos indulatkitörésekre, kiszámíthatatlan
Dicséret és büntetés leperreg róla
Kívánságait azonnal teljesíteni kell, könnyen frusztrálódik

2. táblázat. A minta összetétele

Hiperaktivitás jelét mutató gyerekek	n	Átlagéletkor	Nemi eloszlás	Átlagos hiperaktivitási index
Hagyományos oktatásban részesülők	23	10,6	19 fiú, 4 lány	26,2
Differenciált oktatásban részesülők	23	10,5	20 fiú, 3 lány	26,0

Mérőeszközök

1. Mese-teszt (FTT)

A Mese-teszt 6–12 éves gyermekeknek, Carina Coulacoglou által kidolgozott projekatív teszt. A standardizálás mintája 873 (6–12 éves) görögországi gyermekekből állt, akik közül egy sem volt „klinikai eset”. A teszt a gyermekek személyiségvizsgálatában nyújt segítséget, illetve egyes személyiségvonások egymással való kapcsolatairól is informál.

Az első FTT-t 1995-ben adták ki Spanyolországban, ezután megjelent Németországban, a Cseh Köztársaságban, az Amerikai Egyesült Államokban, a Szlovák Köztársaságban és Oroszországban is.

A Mese-teszt 29 személyiségjellemzőt vizsgál (például: ambivalencia, önbecsülés, moralitás, agresszió-dominancia, agresszió-irigység, szorongás, depresszió stb.), amelyek legtöbbje pontozással értékelhető.

A teszt alkalmazása 29 motiváló kártya segítségével történik. Minden szereplőről három rajzváltozat készült. Ennek oka: lehetővé tenni a gyermek számára, hogy leküzdje kezdeti gátlásosságát, hogy mire a harmadik kártyához ér, várhatóan felszabadultabbnak érzi magát, és ezért nagyobb jelentőséggel bíró választ adhat. A másik ok: a gyermek élvezze a választás lehetőségét.

Jelen tanulmányban ezzel a teszttel a szorongás, önbecsülés, illetve agresszió-irigység személyiségjellemzőket vizsgáltam.

A vizsgált személyiségjellemzők leírása:

Önbecsülés

Rosenberg szerint az önbecsülés feltételezi az én elfogadását, tiszteletét és az ember saját értékével kapcsolatos érzéseket. Coopersmith véleménye szerint az, hogy valaki hogyan értékeli bizonyos tulajdonságokat, következtetni enged az illető személy általános önbecsülésére.

Az önbecsülés olyan válaszokban tükröződik, amelyek a külső megjelenésre (ruha, kinézet) vonatkoznak, de olyan dolgokra is, amelyek sikertelenséggel, mások helyesléssel vagy helytelenítésével kapcsolatosak.

A következő kártyákra vonatkozó kérdésekre adott válaszokban jelenik meg: Piroska, törpék, boszorkány.

Agresszió-irigység

Egy külső zavarforrásra való reakcióként jelenik meg. Az irigység az énnel egy másik személlyel való összehasonlításával függ össze. Az agressziót az áldozat javai vagy tulajdonságai váltják ki. Az FTT-ben ez az agresszor azon szükségleteként fejeződik ki, hogy kárt okozzon az egyénnek, akik valamilyen szempontból nála jobbnak tűnnek. Az agresszivitás alapján az irigység tényező áll, mivel egy másik személy valamiben jobbnak tűnik, mint ő, így agresszióval válaszol. Leggyakrabban a boszorkányt ábrázoló kártyákra vonatkozó kérdésekre adott válaszokban jelentkezik.

Szorongás

A környezetben vagy az énből jelen levő, de még fel nem ismert tényezőkre adott válasz. Kiválthatják környezeti változások vagy a tudattalan ébredése.

A tesztben a szorongás leselkedő veszélyekkel vagy szomorú eseményekkel foglalkozó gondolatokban fejeződik ki. Az egész teszt információt nyújt a gyermek egyes személyiségvonásairól, ugyanakkor ezek egymással való kapcsolatairól is (Coulacoglou, 2005).

2. Képes Frusztrációs Teszt (Picture Frustration Test: PFT)

A frusztrációs próbát Saul Rosenzweig amerikai pszichológus dolgozta ki, 1945-ben a felnőtt változatot, majd két munkatársa segítségével megjelent a gyermekváltozat is 1948-ban. A két változat azonos elméleti alappal rendelkezik. A magyar normák 500 magyar általános iskolás, 7–14 éves tanuló vizsgálata alapján születtek. A fiúk és lányok aránya megközelítőleg fele-fele.

A teszt segítségével a frusztrációval szemben fellépő viselkedéstendenciákat tárhatjuk fel, a védekezési hajlam preferenciákat, kifelé-, befelé irányított agresszió valamint nem büntető. Ugyanakkor a megküzdési stratégiák azonosítására is alkalmas.

A teszt anyaga 24 sematikus rajzból áll. Mindegyiken frusztrációs helyzetben lévő személyek találhatók. A kép bal oldalán lévő személy mond valamit, amivel a kép jobb oldalán lévő személyt frusztrálja. A vizsgált személynek a jobb oldali figura helyzetébe kell képzelnie magát, és a nevében válaszolni a fölötte lévő üres négyzetbe. A rajzok elnagyoltak, nincsenek aprólékosan kidolgozva, ez megkönnyíti az azonosítást, a gyerekek figyelmét nem vonják el.

A frusztrációs helyzetnek három lényeges összetevője van: maga a személy, a cél, amit szeretett volna elérni, valamint a cél elérését megghiúsító akadály. A személy viselkedése a feszültség (feltorlódott energia) következtében többféle lehet. A mindennapos tapasztalat azt mutatja, hogy a legkézenfekvőbb reakció a frusztráció okozója elleni agresszív támadás. A viselkedés megértéséhez azonban fontos tudni, hogy a frusztráció nem inger, ami reakcióként valamilyen viselkedést, speciálisan agressziót vált ki, hanem a kialakult feszültség sorsa az aktuálisan fennálló tényezők konstellációjának megfelelően különböző lehet. A feltorlódott energiának legfőbb jellegzetessége, hogy a személyt pszichésen fokozott mértékben megterheli. A megterhelés következtében a személy viselkedése többnyire regressziót (fejlődési visszacsúszást) mutat. Az agresszivitás és regresszió egyaránt az alkalmazkodó viselkedés visszaesése.

A vizsgálat során tulajdonképpen kvázi-frusztrációs szituációkat hozunk létre azzal az implikált előfeltevéssel, hogy a vizsgált személy a kvázi-szituációkban is azokat a magatartássémáit alkalmazza majd, amelyeket valóságos helyzetekben szokott. A teszt tehát frusztrációs helyzetekben való szociális alkalmazkodás módjáról ad tájékoztatást. Nem a belső, frusztrációs feszültségről, hanem a külső, a manifeszt viselkedésről. Alapja nem annyira a projekció mechanizmusa, hanem inkább az azzal reciprokok identifikációé. E két mechanizmus annyira reciproka egymásnak, hogy míg a projekcióban saját magunkat vetítjük ki a külvilágra s így a tagolatlan tesztanyagban „saját élményanyagom jelenik meg, mint a külvilág tárgyi tulajdonsága” (*Mérei és Szakács, 1974*), az identifikáció során saját magunkat szabjuk a külső adottsághoz.

Az értékelés során a válaszokat két szempontból értékeltem: az agresszió iránya és a viselkedés típusa szerint.

A frusztrációs helyzetben való viselkedésnek háromféle típusa különböztethető meg:

- Akadály-hangsúlyos ('obstacle-dominance') az olyan válasz, amelyben a frusztráció tárgyát, az akadály jelenlétét, kellemetlenségét hangsúlyozza a vizsgált személy.

- Én-elhárító ('ego-defense') típusú válasz esetén a vizsgált személy másra hárítja a hibát vagy maga vállalja érte a felelősséget. Tehát az én játssza a fő szerepet.

- Szükséglet fennmaradása ('need-persistence') jellemzi azokat a reakciómódokat, amelyek esetében a személy a helyzet megoldására törekszik, segítséget kér, vagy az időre bízta azt.

Az agresszió iránya szerint ugyancsak három reakciómódot különböztetünk meg:

- Extrapunitív (kifelé büntető) reakció esetén az agresszió kifelé irányul.

- Intropunitív (befelé büntető) reakció esetén a személy önmagát hibáztatja (auto-agresszív reakció).

– Impunitív reakció (büntetlen, nem büntető): senkit nem hibáztat, senkit nem tesz felelőssé a helyzetért.

A két szempont tizenegyféle jel használatát teszi lehetővé:

E' : A frusztrációt okozó akadály hangsúlyozása.

I' : A frusztrációt okozó akadályt átszínezi vagy úgy állítja be, mintha egyenesen kedvező volna számára.

M' : A frusztráló akadály elbagatellizálása, jelentéktelennek tulajdonítása.

E: Agresszív megnyilvánulás külső személy vagy akadály irányában.

E₋ : A személy határozottan tagadja, hogy hibás volna, a felelősséget másra hárítja.

I: A saját felelősség hangsúlyozása a törtétekért.

I₋ : A személy részben vállalja a felelősséget azért, amiért vádolják, elháríthatatlan körülményekre hivatkozik.

M: A frusztrációt okozó személyt teljesen felmenti, a törtétekért senki sem felelős.

e: A helyzet megoldását másról várja.

i: A személy magára vállalja a helyzet rendezését, büntudatos háttérrel.

m: A vizsgált személy az időre vagy a körülményekre bízza a megoldást (Pálhegy, 1976).

Eredmények

Kifelé irányuló agresszió vizsgálata

A két csoportban lévő gyermekek agressziójának kifelé irányultságát a Gyermekek Frusztrációs Próbájával vizsgáltam. A t-teszt segítségével nyert adatok függvényében a hagyományos oktatásban tanuló, hiperaktivitás jelét mutató kisiskolások szignifikánsan nagyobb pontértéket értek el, mint a differenciált oktatásban levő, hiperaktivitás jelét mutató diákok. Az extrapunció-skálán elért magas pontszám az agresszivitást, az oppozíciót sugallja (3. táblázat).

3. táblázat. Az agresszió extrapunitív irányának mentén végzett összehasonlítás

	Átlag	szórás	p	t
1	57,9	16,2	0,01	2,70
2	44,1	18,3		

1: hagyományos oktatást képviselő, hiperaktivitás jelét mutató diákok

2: differenciált oktatást képviselő, hiperaktivitás jelét mutató diákok

Az agresszió módjának és az agresszivitást kiváltó „irigység” tényezőjének vizsgálata

A Gyermekek Frusztrációs Próbájának impunitív alszkáláján, amely a frusztráció tagadását, a problémahelyzet fel nem ismerését, le nem reagálását jelenti, szignifikáns különbség mutatkozott a két csoport között. A differenciált oktatásban tanuló, hiperaktivitást mutató diákok szignifikánsan magasabb pontértéket értek el, mint a hagyományos oktatásban részt vevő, hiperaktivitás jelét mutató tanulók: a $p=0,03$

4. táblázat. Az agresszió módja és az „irigység”-tényező mentén végzett összehasonlító vizsgálat statisztikai adatai

		Átlag	Szórás	p	t
2.4.2	1	21,9	20,1	0,03	2,16
	2	29,1	12,5		
2.4.3	1	57,0	11,5	0,03	3,15
	2	48,6	5,64		

1: hagyományos oktatást képviselő hiperaktivitás jelét mutató diákok

2: differenciált oktatást képviselő hiperaktivitás jelét mutató diákok

A Mese-tesztben mért személyiségjellemzők közül az „agresszió-irigység”-et vizsgáltam, amely az énnel egy másik személlyel való összehasonlításával kapcsolatos. A tesztben ez az agresszor azon szükségleteként fejeződik ki, hogy kárt okozzon olyan egyéneknek, akik valamilyen szempontból nála jobbnak tűnnek. A hagyományos oktatásban tanuló, hiperaktivitás jelét mutató gyerekek e személyiségjellemző mentén szignifikánsan nagyobb pontértéket értek el, mint a differenciált oktatásban részt vevő, hiperaktivitás jelét mutató diákok (4. táblázat).

Szorongási szint összehasonlítása a két csoportnál

A második hipotézisem vizsgálata érdekében a Mese-tesztet használtam kutatási eszközként. Segítségével a két vizsgálati csoport szorongási szintjét vizsgáltam, mely a környezetben vagy az énből jelen levő, de még fel nem ismert tényezőkre adott választ jelenti.

A vizsgálat eredménye alapján elmondható, hogy a hagyományos oktatásban tanuló, hiperaktivitás jelét mutató diákok szignifikánsan magasabb szorongási szintet mutatnak, mint a differenciált oktatásban részt vevő, hiperaktivitás jelét mutató diákok (5. táblázat).

5. táblázat. A szorongási szint mentén végzett összehasonlítás

	Átlag	Szórás	<i>p</i>	<i>t</i>
1	49,7	11,5	0,05	2,926
2	46,3	5,64		

1: hagyományos oktatást képviselő, hiperaktivitás jelét mutató diákok

2: differenciált oktatást képviselő, hiperaktivitás jelét mutató diákok

Az önbecsülési szint összehasonlítása a két csoportnál

Az önértékelési szint vizsgálatára a két csoport esetében ugyancsak a Carina Coulacoglou által kidolgozott Mese-tesztet használtam.

Összesítve az eredményeket megállapítható, hogy a hagyományos oktatásban tanuló, hiperaktivitás jelét mutató diákok szignifikánsan alacsonyabb önbecsülési szintet mutatnak, mint a differenciált oktatásban tanuló, hiperaktivitás jelét mutató diákok (6. táblázat).

6. táblázat. Az önbecsülési szint mentén végzett összehasonlítás

	Átlag	Szórás	<i>p</i>	<i>t</i>
1	49,60	12,8	0,05	2,018
2	48,13	20,0		

1: hagyományos oktatást képviselő, hiperaktivitás jelét mutató diákok

2: differenciált oktatást képviselő, hiperaktivitás jelét mutató diákok

Összegzés

A jelenlegi kutatás fő célja a hagyományos és differenciált oktatás hatékonyságának vizsgálata volt a hiperaktivitás jelét mutató gyerekek esetében. A hatékonyságot három faktor mentén vizsgáltam: a szorongás, az önbecsülés, valamint az agresszivitás (annak iránya, módja és kiváltó tényezője) mentén. A hiperaktivitás jelét mutató gyermek másodlagos magatartásproblémái a gyermek és környezete kapcsolatában jelentkeznek.

A környezet alatt értem a családot, amelyről nem sokat tudunk; a másik befolyásoló tényező az iskola, az oktatás. A hagyományos oktatásban a rendszer sajátosságából kifolyólag kialakulnak vagy fennmaradnak az említett magatartásproblémák.

Az első hipotézisem a két különböző oktatási rendszerben tanuló diákok agressziójával kapcsolatos. Feltételezésem, hogy a hagyományos oktatásban tanuló, hiperaktivitás jelét mutató diákok esetében a kifelé irányuló agresszió és a környezet büntetését illetően szignifikánsan magasabb szintet mutatnak, mint a differenciált oktatásban részt vevő, hiperaktivitás jelét mutató diákok. Ugyanakkor az irigység mint agressziót kiváltó tényező szignifikánsan magasabb szintet mutat a hagyományos oktatásban részesülő, hiperaktivitás jelét mutató diákok esetében, mint a differenciált oktatásban. Ezek a specifikus hipotéziseim be is igazolódtak. Az agresszivitást kiváltó tényező és az agresszivitás talaján álló tényező, az irigység, összefügg egymással. A gyermek kudarcot él meg a társával szemben, a társa által megélt sikerre a válasz: kifelé irányuló agresszió.

Második hipotézisem, ugyancsak a hiperaktivitás jelét mutató gyerekek esetében, hogy a szorongási szint eltérő a különböző oktatásban részesülő diákok esetében. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a hagyományos oktatásban lévő diákok szignifikánsan magasabb szorongási szintet mutatnak, mint a differenciált oktatási rendszerben tanulók.

Ugyancsak releváns különbség mutatkozott a két csoport között az önbecsülés területén is, a hagyományos oktatásban tanuló, hiperaktivitás jelét mutató diákok pontértékei szignifikánsan alacsonyabbak voltak, mint a differenciált oktatásban tanuló, hiperaktivitás jelét mutató diákok pontértékei. Az iskola a gyermek életében olyan faktor, amely nagymértékben meghatározza a gyermek énképének, önértékelésének alakulását.

A fenti adatok alátámasztani látszanak azokat az elméleteket, miszerint az agresszió részben a sérült önértékelés helyreállítását célozza, hogy a kellemetlen dolgokat elkerülje – gondolok itt olyan helyzetekre, amikor a gyermek kerüli, hogy újabb kudarcélményt éljen meg s ezért agresszív a környezetével szemben. Az ilyen viselkedésekre a pedagógusok általában agresszióval válaszolnak, s ekkor az is beigazolódik, hogy „agresszió agressziót szül”.

Ugyanakkor Coopersmith állítása is igazolást nyert, miszerint az alacsony önértékelés szorongást eredményez; a jelenlegi kutatás is részben megerősíti ezt a kijelentést. A hagyományos oktatásban, hagyományos módszerekkel oktatott, hiperaktivitás jelét mutató gyermekek magasabb szorongási szintet mutatnak, ugyanakkor alacsonyabb önértékeléssel is rendelkeznek, mint a differenciált oktatásban lévő, hiperaktivitás jelét mutató gyerekek. Ezek az eredmények is a differenciális oktatás hatékonyságát bizonyítják: mivel a differenciált oktatásban nagyobb mértékben figyelembe veszik a gyermek egyéni sajátosságait, fejlődési ritmusát, a speciális módszerek igénybevétele a gyermek hatékonyan oktatható, a magatartásproblémák kialakulásának kisebb a valószínűsége, illetve ha már kialakult, akkor megfelelően viszonyulnak hozzá.

A hagyományos oktatásban, hagyományos módszerekkel oktatott, hiperaktivitás jelét mutató gyermekek magasabb szorongási szintet mutatnak, ugyanakkor alacsonyabb önértékeléssel is rendelkeznek, mint a differenciált oktatásban lévő, hiperaktivitás jelét mutató gyerekek. Ezek az eredmények is a differenciális oktatás hatékonyságát bizonyítják: mivel a differenciált oktatásban nagyobb mértékben figyelembe veszik a gyermek egyéni sajátosságait, fejlődési ritmusát, a speciális módszerek igénybevétele a gyermek hatékonyan oktatható, a magatartásproblémák kialakulásának kisebb a valószínűsége, illetve ha már kialakult, akkor megfelelően viszonyulnak hozzá.

A hiperaktív gyermek másodlagos magatartásproblémái a gyermek és a környezet kapcsolatában jelentkeznek. A jelenlegi kutatás a környezetnek azon részét vizsgálta, amelyet az oktatás, az iskola képez.

További kutatási lehetőség lenne a családi környezet megvizsgálása, értve ezalatt a szülő nevelési stílusának vizsgálatát, azt, hogy a szülők milyen nevelési stílust alkalmaznak a hiperaktivitás jelét mutató gyermekükkel szemben.

Irodalom

- A DSM-IV diagnosztikai kritériumai* (1997). Animula Kiadó, Budapest.
- BNO-10 (1994): *A mentális és viselkedészavarok osztályozása*. Globe-Print.
- Cole, M. – Cole, S. R. (2002): *Fejlődésléktan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cordula, Neuhaus (1996): *Hiper- és hipoaktivitás, figyelemzavar*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Coulacoglou, Carina (2005): *Mese-teszt*. Budapest.
- Dévai Margit (1994): *Játszd meg magad!* Lamin Stúdió, Budapest.
- F. Földi Rita (2004): *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*. Comenius Bt., Pécs.
- Falus Iván (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 2. 185–205.
- Hádi István (2000): *Az agresszió világa*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kleine, P. (1988): *Zseninek születettél*. Agykontroll, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1989): *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kunné Szörényi Katalin (2005): *Egy XXI. századi iskolamodell*. Disszertáció. Nagy Lajos Magánegyetem, Miskolc.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Neisser, U. (2001): *Megismerés és valóság*. Gondolat, Budapest.
- Pálhegy Ferenc (1976): *Gyermekek frusztrációs próbája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1995): *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1998): *A pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Riemann, Fritz (1998): *A szorongás alapformái*. Hátér Kiadó, Budapest.
- Tarnai Balázs (2005). Kooperatív tanítás: Egy méret mindenre jó? *Fejlesztő Pedagógia*, 2–3. 32–39.
- Wender, P. H. (1997): *A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Winnicott, W. (2000): *Kisgyermek, család, külvilág*. Animula Kiadó, Budapest.
- Zsidi Zoltán (1997): *Hagyjuk sorsára? Magatartászavar fiatalokban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A szövegalkotás tanítása feladatbank segítségével, 9–10. évfolyamon

A PISA (Vári, 2003) és az IEA (Kádárné Fülöp, 1990) nemzetközi összehasonlító vizsgálatok egyértelműen megmutatták, hogy gyökeres átalakuláson kell keresztülmennie a magyar közoktatásnak. Paradigmaváltásra azért van szükség a közoktatásban, mert „a mai iskola az abba hagyás stratégiájával működteti a képességfejlesztést” (Nagy, 2006). A képességek, készségek fejlesztéséhez azonban sokévi folyamatos gyakorlásra lenne szükség. Ez azt jelenti, hogy „a fogalmazási képességet és ennek készségeit is egészen a közoktatás végéig fejleszteni kellene” (Nagy, 2006).

Elméleti háttér

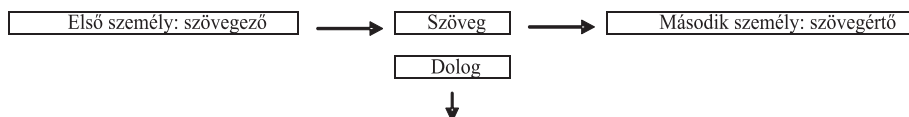
A cikk első felét a szöveggel, a szövegtípusokkal, valamint a szövegalkotással kapcsolatos elméleti háttér alkotja. Ezt követi egy oktatási segédeszköz, az írásbeli szövegalkotási feladatbank értékelési rendszere, majd maga a feladatbank, illetve ennek számítógépes változata; ezek célja, hogy a folyamatos gyakorlás által hozzájáruljanak a diákok képességfejlesztéséhez.

Szövegértési, szövegalkotási kutatások

Az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységében a kilencvenes évekre az indikátor program (INES, 'Oktatási rendszerek mutatói') lett a legmeghatározóbb. „Az indikátor program célja olyan statisztikai és egyéb mutatók megalkotása és ezeknek megfelelő adatok begyűjtése, amelyek segítségével a nemzeti oktatási rendszerek teljesítménye, a rendszerekben zajló folyamatok megragadhatók és nemzetközi szinten összehasonlíthatók” (Halász és Kovács, 2002, 78.).

Az INES részeként 1998-ban hozták létre a tanulói teljesítmények értékelésének nemzetközi programját, a PISA-t, melyben olvasási (információ-visszakeresés, szövegértelmezés, reflektálás), matematikai és természettudományos készségeket vizsgálnak.

A 2000-es PISA, igaz, nem tartalmaz szövegalkotási feladatot, de szövegértést igen, ezek pedig szorosan kapcsolódnak egymással. Ez Balázs János nyelvészeti elméletével a következőképpen szemléltethető (1. ábra):



1. ábra. A szövegező és a szövegértő. Forrás: Balázs, 1985, 21.

Eszerint a szövegező az a személy, aki szöveget alkot; a szövegértő pedig az, aki ezt dekódolja, megérti. Egyértelműen alátámasztja tehát ez a megközelítés is a mély kapcsolatot a szövegalkotás és a szövegértés között.

A PISA-vizsgálatok hazánk számára lehangoló eredménnyel jártak, hiszen „a 15 éves diákoknak közel a fele nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak” (Vári, 2003, 58.).

A továbbiakban az IEA kutatásai kerülnek előtérbe, hiszen ennek keretében szövegalkotási vizsgálatok is történtek, melyek segítségével képet kaphattunk, kaphatunk a magyar diákok szövegalkotási képességéről nemzetközi összehasonlításban.

Kádárné Fülöp Judit összegzésében leírta, hogy Angliában a B populáció (körülbelül megegyezik a PISA – 15 évesek – korosztállyal) „átlageredményei néhány tizedjeggyel jobbak, mint a mi 8. osztályosaink átlagai”, valamint Hollandia végig gyengébben teljesít, mint mi, kivéve az érvelést. Ennél a szövegtípusnál lehangoló eredmények születtek: „a mi válogatott középiskolásaink az érettségi előtt alacsonyabb színvonalon érvelnek írásban, mint az általánosan kötelező iskolát végző 15-16 éves angol diákok!” (Kádárné Fülöp, 1990, 142–45.).

Ezek az eredmények egyértelműen rávilágítottak arra, hogy súlyos problémákkal küzd a magyar közoktatás, melyet elsősorban a kompetencia-alapú oktatásra való áttéréssel lehet orvosolni.

Nagy József kutatásai során feltárta többek között a kommunikatív kulcskompetencia hat kritikus képességét: a beszédet, a beszédértést, az olvasást, a fogalmazási képességet, az ábraolvasást és az ábrázolás képességét (Nagy, 2005). Ez betagozódik hierarchikus rendszerébe, melynek elemei a kompetenciák, a komplex képességek (itt helyezkedik el a fogalmazás képessége), az egyszerű képességek és a rutinok, készségek, ismeretek (Nagy, 2002, 107–110.).

Paradigmaváltásra azért van szükség az oktatásban, mert „a mai iskola az abbahagyás stratégiájával működteti a képességfejlesztést” (Nagy, 2006). A képességek, készségek rendszeres, hatékony működtetése révén azonban optimális szintre lehetne fejleszteni ezek értékét. A képességek, készségek legalább optimális szintű működtetésére azért indokolt, mert láhattuk a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeiből (Vári, 2003; Kádárné Fülöp, 1990), hogy a magyar diákok figyelemre méltó hányada az iskolából kikerülve nem rendelkezik a munkaerőpiacra való belépéshez szükséges megfelelő tudással.

A szöveg

Az IEA szövegalkotási vizsgályaiban a következő szempontokat tartalmazta az értékelés: összbenyomás, tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség, helyesírás, külalak (Kádárné Fülöp, 1990). A Molnár Edit Katalin (2002) által ismertetett hazai szövegalkotási vizsgálat értékelése nagyon hasonló az előzőhöz, hiszen az IEA-kutatások voltak a kiindulási alap, melyet a Szegedi Tudományegyetem Pedagógia Tanszékének vizsgálataival egészítettek ki. Két ponton van eltérés a fenti rendszertől: nincs benne a helyesírás, illetve a külalak mellé sorolták az olvashatóságot.

A feladatbank értékelési rendszerének kialakításakor helyet kaptak ezek az eredmények, átemeltem az előbb megnevezett kategóriákat (Kádárné Fülöp, 1990; Molnár, 2002), a külalakot és a helyesírást kivéve. Azért kell elhagyni ezt a két elemet, mert egyrészt a külalakot nem mindig lehet vizsgálni, hiszen a szövegalkotási feladatbank számítógépes verziójában értelmét veszti ez a kategória. A helyesírással pedig azért van gond a számítógépes formánál, mert létezik olyan böngésző (ezt a teszt elektronikus kitöltésekor kell használni), melynek legfrissebb verziói már tartalmazznak beépített, bekapcsolható, magyar nyelvű helyesírás-ellenőrző modult.

A szöveg olyan definícióinak áttekintésére kerül sor a következőkben, melyek a fentiekben megnevezett és a későbbiekben felhasználandó értékelési kritériumokat nyelvészeti szempontból erősítik.

Molnár (2002, 216.) a szövegalkotási vizsgálatok kapcsán mellékletében közöl egy összefoglaló táblázatot a változókról és ezek definícióiról, melynek itt egy része (*1. táblázat*) kiindulási alapként szerepel a szöveg meghatározásához.

1. táblázat. A vizsgálatban használt értékelési útmutató. Forrás: Molnár 2002, 216.

Változó	Definíció
Tartalom	anyaggyűjtés, mondanivaló: hitelesség, relevancia, mélység, gazdagság, „a gondolatok”.
Szerkezet	anyag elrendezése: egység, teljesség, haladási logika, műfaji normáknak való megfelelés, „a szöveg makroszinten”.
Stílus	nyelvi kifejezés, megformálás: normaérzékenység, megfelelő hangvétel, árnyaltság, gördülékenység, választékoság, egyéniség, „a szöveg mikroszinten”.
Nyelv-helyesség	nyelvhasználat, szabotosság, világosság, egyértelműség.

Érsek (2006, 166.) szerint az összes írott szövegre (a kutatásban írott szövegtípusokhoz készül feladatbank) jellemző a „grammatikalitás, jólformáltság, korrektség és egzaktság, továbbá a választékosabb, a normát követő szóhasználat”. Ebből a megközelítésből egyértelműen kirajzolódnak a szerkezet, stílus és a nyelvhelyesség kritériumai.

A következőkben a szöveg körülhatárolása céljából egy olyan nyelvészeti megközelítés bemutatására kerül sor, mely egyben tartalmazza az összes értékelési kategóriát (*1. táblázat*). Deme definíciója tökéletesen indokolja mindegyik értékelési kritérium fontosságát: „a szöveg nyelvi formába öntött objektivációja az egyéni pszichikai tartalom egy részletének, olyan terjedelemben és megformáltságban, amely elegendő ahhoz, hogy adott helyzetben, a kifejezés és/vagy tájékoztatás és/vagy befolyásolás feladatát ellátva, a teljesség és lezártág érzetét is felkeltse” (Szikszainé Nagy, 1999, 49–50.).

Ezután egy lényeges dologra kell kitérni, melyet a következő definícióval lehet egyértelműen igazolni: a szöveg „mikro- és makroszerkezeti egységekre bomló vagy azokból felépülő strukturált egész” (Szikszainé Nagy, 1999, 49.).

Azonban nemcsak a szövegben magában, de a mikro- és makroszerkezet definiálásában sincs teljes összhang a nyelvészek között; így nem szabad figyelmen kívül hagyni azt, hogy a fenti szövegről alkotott definíció is számos meghatározást foglal magában; amire a következő összefoglaló táblázat a példa (*2. táblázat*).

2. táblázat. Mikro- és makroszerkezeti egységekkel kapcsolatos megközelítések

Szikszainé Nagy Irma	mikroszerkezeti egységek:	szövegmondat, mondatömb, konstrukciótípus, bekezdés
	makroszerkezeti egységek:	bevezetés, tárgyalás, befejezés (Szikszainé Nagy, 1999, 242.).
Nagy Ferenc	mikroszerkezeti egységek:	mondatszöveg, mondatömb, bekezdés
	makroszerkezeti egységek:	bevezetés, tárgyalás, befejezés (Nagy, 1994, 24–27.)
A. Jászó Anna	mikroszerkezeti egységek:	szabadmondat, mondatömb, bekezdés
	makroszerkezeti egységek:	bevezetés, tárgyalás, befejezés (A. Jászó, 2004, 531–535.).
Tolcsvai Nagy Gábor	mikroszerkezeti egységek:	koreferencia, deixis
	makroszerkezeti egységek:	téma, szövegszerkezet (retorikai szempont alapján: bevezetés, tárgyalás, befejezés) (Tolcsvai Nagy, 2006, 157–170.).

Ebből a táblázatból az első három sor tükrözi az eddig követett értékelési kritériumokat; Tolcsvai Nagy Gábor viszont más oldalról közelíti meg a témát. A makroszerkezeti egyezések mellett azonban a mikroszerkezet is közel azonos az első három nyelvésznel.

De Beaugrande és Dressler (2000, 24.) elmélete szerint „szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének megfelel”. Ezek pedig kétféle nézőpont szerint oszthatók: szöveg- és felhasználó-központúságra. A hét ismérvet az 1. táblázatban ismertetett értékelési kritériumokkal egy rendszerbe szervezve mutatom be (lásd a 3. táblázatot, mely az 1. táblázatból és de Beaugrande és Dressler [2000, 23–54.] elméletéből készült el).

3. táblázat. Molnár (2002) rendszerének és de Beaugrande és Dressler (2000) elméletének egyesítése

Változó	Definíció	Szövegszerűség Hét Ismérve	
		Szövegközpontú	Felhasználó központú
Tartalom	anyaggyűjtés, mondanivaló: hitelesség, relevancia, mélység, gazdagság, „a gondolatok”	kohézió, koherencia	szándékolttság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás
Szerkezet	anyag elrendezése: egység, teljesség, haladási logika, műfaji normáknak való megfelelés, „a szöveg makroszinten”	kohézió, koherencia	szándékolttság, elfogadhatóság, helyzetszerűség
Stílus	nyelvi kifejezés, megformálás: normaérzékenység, megfelelő hangvétel, árnyaltság, gördülékenység, választékosság, egyéniség, „a szöveg mikroszinten”	kohézió, koherencia	szándékolttság, elfogadhatóság, helyzetszerűség
Nyelvhelyesség	nyelvhasználat, szabatoság, világosság, egyértelműség	kohézió, koherencia	szándékolttság, elfogadhatóság, helyzetszerűség

A szövegtípusok

A szövegtípusokat sokféle nézőpontból lehet megközelíteni. Ezt veszi figyelembe Szikszainé Nagy (1999, 277.) definíciójában, miszerint: „a szövegtípus a feladó és a címzett között meghatározott kapcsolatot feltételező, sajátos beszédhelyzetben születő, megszabott célú, témájú, jellegzetes felépítésű és stílusú hagyományos szövegforma”. Ez a meghatározás irányadó a téma definiálásában.

A következőkben olyan megközelítések fognak szerepelni, melyek megnevezett szempontok alapján, konkrétan ki is jelölnek kategóriákat, szövegtípusokat.

Tolcsvai Nagy Gábor rendszere (2006, 172.) szerint a szövegszerkezetek és a situációs tényezők alapján a következő szövegtípusok rajzolódnak ki: „írott – beszélt, monologikus – dialogikus, mindegyik résztvevő jelen van – csak az egyik résztvevő van jelen, tervezett – spontán, kifejtő – bennfoglaló, van hagyományozott szerkezete – nincs hagyományozott szerkezete”. A szövegalkotási feladatbank is felosztható ezen dimenziók mentén.

Szikszainé Nagy (1999) könyvében is megerősítést találunk arra, hogy a számos megközelítési mód nehézkessé teszi a rendszer összegzését. Jó példa erre, hogy az adott szempont szerint sem feltétlenül egyforma rendszert kapunk a különböző szerzőknél (4. táblázat szürke háttérű része, 5. táblázat). A struktúra áttekinthetősége miatt itt táblázatos formában (4. táblázat) látható a Szikszainé Nagy (1999, 278.) által ismertetett szövegtípusok egy szegmense.

4. táblázat. Szövegtípusok különböző szempontok tükrében

Szövegtípusok	Funkcionális szempont	„a kommunikációban betöltött szerepek alapján különíti el a szövegeket” (a jakobsoni hat beszédtevékenyzős modell alapján):	referenciális
			emotív
			konatív
			fatikus
			metanyelvi
			poétikai
		közlési funkciók szerint:	közlő
			szakmai-gyakorlati
			szakmai-elméleti
			esztétikai
Szemiotikai szempont		természettudományos,	
		társadalomtudományi,	
		irodalmi szövegek.	
Beszéddaktus-elméleti szempont		Todorov; Schmidt elmélete.	
		tudáskeret (reális, fiktív)	
Pragmatikai szempont		személyek közötti viszony (érvelő, familiáris, ...)	
		forma (napló, értekezés,...)	

A szürke hátteres rész a funkcionális szempont szerinti megközelítést ábrázolja. Egy másik szerzőpáros rendszere azonban azt bizonyítja, hogy ugyanaz a funkció is más rendszert eredményezhet a különböző szerzőknél. De Beaugrande és Dressler szerint (2000, 237.) a szövegtípusok funkcionális alapon három részre oszthatók: leíró, elbeszélő és érvelő típusokra.

Ezek alapján elmondható, hogy nem elég pusztán a besorolási elvnek egyezni, mert még ez alapján is eltéréseket tapasztalhatunk.

A 9., 10. évfolyamos gimnáziumi és szakközépiskolás tanulókna a *Nemzeti alaptantervben* (2005), és a kerettantervekben (2000) meghatározott, kötelezően elsajátítandó írásbeli szövegtípusokat (ebből készül a feladatbank) a következő táblázat (5. táblázat, melyhez többek között az írásbeliségnél és a funkcionalitásnál kapcsolódnak a fenti struktúrák) tartalmazza.

5. táblázat. Szövegtípusok a gimnázium és szakközépiskola 9., 10. évfolyamaira

Iskolatípus	Évfolyam	Szövegtípus	
gimnáziumban és szakközépiskolában	9.	– glossza,	– kommentár,
		– recenzió,	– interjú,
		– könyvajánlás,	– riport,
		– jellemzés,	– jegyzet,
		– cikk,	– vázlat,
		– kritika,	
gimnáziumban és szakközépiskolában	10.	– meghatalmazás,	– leírás,
		– elismervény,	– levél,
		– jegyzőkönyv,	– hivatalos levél,
		– szakmai önéletrajz,	– tanulmány,
		– értekezés,	– pályázat,
		– műelemzés,	– definíció,
		– elbeszélés,	

Láthatjuk, hogy a kétféle iskolatípusban azonosak a követelmények (mindkét tanítási évben). Az is kitűnhet, hogy bizonyos szövegtípusok különféle szempontok alapján szorosabban kapcsolódnak egymáshoz (erre épülnek az előbbieken említett szerzők munkái).

Az írásbeli szövegalkotási feladatbank megalkotásához a kiindulási alapot a fenti szerzők elméletéhez kapcsolódva Budaváriné Béres és Kelecsényi (1999) *Szövegértés – szö-*

vegalkotás – szövegtípusok című könyve adta, mely megegyezik a de Beaugrande és Dressler (2000) szerzőpáros funkcionális szempontok alapján kialakított elméletével (különbség: itt nincs egyéb kategória). Ezen kívül az elméleti háttérhez szükség volt még a Maczák (2003) által szerkesztett *A szövegalkotás műfajai*, valamint Kuziak és Rzepczyński (2004) *Tanuljunk meg írni!* elnevezésű művére, illetve a *Gépirás a betűtanulástól a hivatalos levelekig* kiadványra (Elbert, Héger, Hollósi, Mogyorós és Seidler, 1995) és a *Magyar Értelmező Kéziszótár*ra (Juhász, Szőke, O. Nagy és Kovalovszky, 1992a, 1992b).

A Nemzeti alaptanterv (2005) és a kerettantervek (2000) szempontjából nem teljes a rendszerük, de ezt felhasználva került kiegészítésre a struktúra. Természetesen a szerzők rendszerének elemeiből kizárólag a tanulmány témájához kapcsolódó részek kerülnek ide (6. táblázat).

6. táblázat. Funkcionális szempont szerint elrendezett szövegtípusok a gimnázium és szakközépiskola 9., 10. évfolyamaira

Szövegtípusok	Elbeszélő Szövegek		Elbeszélés
	Leíró szövegek		leírás, jellemzés, ismertetés (recenzió), meghatározás (definíció), értekezés, tanulmány
	Érvelő-meggyőző szövegek és eljárások		ajánlás (könyvajánlás), <i>kritika</i>
	Egyéb	magánélet	magánlevél (levél)
		iskolai munka	műelemzés, <i>jegyzet</i> , <i>vázlat</i>
		közéleti	hivatalos levél, önéletrajz (szakmai önéletrajz), pályázat, <i>meghatalmazás</i> , <i>elismervény</i> , <i>jegyzőkönyv</i>
		média	riport, interjú, glossza, kommentár, <i>cikk</i>

Jelmagyarázat: (): Nemzeti alaptantervben, kerettantervekben lévő pontos meghatározás; dőlt: Budaváriné Bérés–Kelecsényi rendszerében nem szereplő, de a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben meglévő szövegtípusok.

A szövegtípusok meghatározása azonban nem pusztán az imént hivatkozott könyvek egyezőségeinek felleléséből és leírásából áll. Az 1. táblázat a szöveg definiálásában nyújtott segítséget; ezenkívül a szövegtípusok meghatározására is kiváló vázat teremt (tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség).

A nyelvhelyességre nem kell külön kitérni a szövegtípusok definiálásánál, hiszen a „szabatoság, világosság, egyértelműség” (Molnár, 2002, 216.) mindegyik típusnál ugyanolyan nyilvánvaló követelmény.

A tartalom, a szerkezet és a stílus viszont nem pusztán szövegtípusonként eltérő, de maguk a fogalmak is sokféle megközelítés szerint definiálhatók. Eppen ezért elsőként konkretizálni kell jelentésüket.

Bánréti (1997) rendszerében a tartalom helyett a téma kifejezés szerepel (nyelvészeti megközelítés): „témának azt neveztük, amiről a szöveg egésze szól, ami a szöveg tartalmának, jelentésének lényege” (Bánréti, 1997, 37.). A szöveg típusát szerinte két elem határozza meg: a nyelvi forma és a beszélő szándékai. A nyelvi forma magába foglalja a korábbi értékelési kategóriák közül a szerkezetet és a stílust (a stílus megmarad külön elemként a nyelvi formán belül, az értékelő rendszer árnyaltabb eredménye érdekében), a beszélő szándékai pedig a témában kapnak helyet.

Tehát a téma (amelyben a beszélő szándékai is benne foglaltatnak) mellett a nyelvi forma (ezen belül külön rész a stílus) kap helyet a tanulmány struktúrájában. „A nyelvi formán – ugyanúgy, mint eddig – a mondatoknak és a szövegeknek a jelentésüktől megkü-

lönböztethető tulajdonságait értjük. A mondatok, szövegek nyelvi formáját a szófajok és a toldalékok szerkezeti helyeivel és sorrendjével jellemezzük” (Bánréti, 1997, 37.).

Szabó (2005, 438.) nyomán a stílus vizsgálatakor pedig a szövegstilisztika azon szintje szerint lehet eljárni, melynek értelmében a stílus „tárgya az egyedi, konkrét szövegek stílusa, mint amilyen például egy újságcikk stílusa, egy tudományos értekezés stílusa vagy egy irodalmi alkotás stílusa. Ezek vizsgálata a stilisztikai elemzés. Elemezni lehet tehát például egy riport, egy szónoki beszéd vagy egy irodalmi alkotás stílusát”.

A következőkben a szöveg típusainak meghatározásánál a követendő szempontot: a téma, nyelvi forma (stílus) által alkotott szempontrendszer (Bánréti, 1997 és saját megfigyeléseim alapján), és a 6. táblázat (Budaváriné Béres és Kelecsényi, 1999; Maczák, 2003; Kuziak és Rzepczyński, 2004; Elbert, Héger, Hollósi, Mogyorós és Seidler, 1995; Juhász, Szőke, O. Nagy és Kovalovszky, 1992a, 1992b és saját ismereteim nyomán) egy-egy másba mozgatása adja.

Mindezeket figyelembe véve kerültek összeállításra a feladatbankhoz szükséges szövegtípusok definíciói. A korlátozott terjedelem miatt azonban nincs mód arra, hogy minden szövegtípus meghatározása ide kerüljön, de egy konkrét példán át a 2. ábrán lehetőség van a közös vázba (dőltén szedett rész) való bepillantásra.

-
- TÉMA: események, szereplők, idő, tér elmondása;
a történetet az elbeszélő, más néven narrátor mondja el (szám/személy változatos);
 - NYELVI FORMA: tagolás: hármas, ötös;
időrendi *haladás*;
közlésformák: történetmondás, párbeszéd, monológ, ...;
megjelenési formái: fogalmazás, regény, mítosz, mese, monda, legenda, széphistória, novella, ... ;
megszólítás megléte és hiánya is jellemző;
leggyakrabban az *igék* kijelentő *módban* szerepelnek;
múlt *idejű igék* a legmeghatározóbbak (hiszen valaminek az elmondása az elbeszélés);
az *igék* mindhárom *személyben* előfordulnak benne;
szóhasználat (ige a domináns szófaj): időbeliséget (tegnap, később, ezután, ...), kezdést (túl az Óperencián, egy nap, ...), befejezést (maig emlékszem, ez az esemény, ...), ... jelölő kifejezések;
kötőszavak használata jellemző (és, sőt, de, vagy, így, mert, ...);
legtöbbször egyenes *szórendű*;
egyszerű és összetett *mondatos forma* is jellemző;
STÍLUS: szépirodalmi (például novellában), tudományos (például fogalmazásban), köznyelvi (például legendában);
terjedelmes, részletező.
-

2. ábra. A szövegtípusok definiálása

A szövegalkotás

Az 1. táblázatban felsorolt változók (tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség) módosításokkal helyet kaptak értékelési rendszeremben. A szöveg, szövegtípusok, és – ebben a részben – a szövegalkotás nyelvészeti megközelítésű definícióival kerülnek indoklásra az értékelési kritériumok.

Balázs János (1985, 40.) a szövegalkotást a következőképpen határozta meg: „célrairányuló, tudatos emberi cselekvés folyamán megy végbe. Mielőtt a szöveget megfogalmaznánk, előzőleg mondandónkat meg kell terveznünk. Ki kell tűznünk azt a célt, amelyet megnyilatkozásunkkal el akarunk érni. Ez az első mozzanat. Majd ki kell terveznünk azt a módot, ahogyan közölnivalónkat elő akarjuk adni. Valamiféle előzetes terüvünknek, elképzelésünknek kell lennie arra vonatkozólag, hogy azt, amit mondani akarunk, hogyan fogjuk szavakba önteni. Csak ezután foghatunk tervünk kivitelezéséhez, mondanivalónk megszövegezéséhez. Ezek a mozzanatok mint aktusok különülnek el és követik egymást”. Ebben a megközelítésben egyértelműen kirajzolódnak a tartalom, szerkezet, stílus, nyelvhelyesség kategóriái.

Graf Rezső (1993, 158–159.) a magyar nyelvi OKTV-dolgozatok alapján értékeli a résztvevők írásbeli szövegalkotását: „általában megállapítható, hogy szerzőik nagyobbik része – függetlenül a témaválasztástól – vagy nem ismeri, vagy nem tudta megvalósítani a szövegszerkesztés – tantervben meghatározott és ezért megtanítandó – alapkövetelményeit: a mondanivaló általános megszerkesztettségét, az összegyűjtött anyagnak a logikus vázlat igénye alapján való felépítését, a tartalom tagolódására utaló megfelelő alcímek megválasztását, a mondatszerkesztés és szórend szabályainak megkívánható alkalmazását, a mondaton belül pedig a helyes, igényes köznyelvi szóhasználat és a helyesírás követelményeit”.

Szikszainé Nagy Irma (1999, 357.) az írásbeli szövegalkotás lépéseiként a következőket nevezte meg (mindegyik mellett zárójelben szerepelnek azok az értékelési kategóriák, melyek magukban hordozzák az adott lépést): műfajválasztás (tartalom, szerkezet, stílus), címválasztás (tartalom), elrendezés (szerkezet) és megformálás (stílus, nyelvhelyesség). Megkülönböztet szövegképző szabályokat, illetve szövegformáló eljárásokat. A témához az előbbiekre kapcsolódnak, melyek alátámasztják a már ismertetett értékelési kritériumokat. A szövegképző szabályok tehát a következők: egység, haladás, folyamatosság, tagoltság, arányosság, teljesség és törlés (Szikszainé Nagy, 1999, 357–370.). A legutolsó itt figyelmen kívül hagyható, hiszen az a szövegalkotás eredményeként létrejött produktumon (lévén írásbeli) nem jelenik meg. Ezek a szövegképző szabályok teljes egészében besorolhatók a tartalom, szerkezet, stílus, valamint a nyelvhelyesség kategóriáiba.

Értékelő rendszer

Ebben a részben kap helyet az írásbeli szövegalkotási feladatbank értékelésének komplett kifejtése, melynek alapját a korábbiakban is alkalmazott IEA szövegalkotási vizsgálat (Kádárné Fülöp, 1990) és a hazai szövegalkotási vizsgálat (Molnár, 2002) eredményei adják. Azért fontos az értékelő rendszer aprólékos kidolgozása, mert ezzel egyrészt nagyon precízen lehet differenciálni a tanulók teljesítményét, másrészt építő jellegű visszajelzést kaphatnak a feladatokat kitöltők.

A következőkben közölt 7. táblázat tartalmazza Molnár (2002, 216.) összegzését a megfelelő szempontok szerint szűrve, valamint a kutatás témájának (a 9., 10. gimnáziumi és szakközépiskolai évfolyamokban a *Nemzeti alaptantervben* és a kerettantervekben rögzített írásbeli szövegalkotás, szövegtípusokban meghatározva) megfelelő kiegészítéseket tartalmazza.

Eszerint az összbenyomás és a nyelvhelyesség kritériumának értékelése egészében átkerültek (hiszen ezek teljes mértékben egyértelmű kategóriák, általánosak); a tartalom, szerkezet, stílus kategóriáit (szürke háttérű rész) konkretizálom, módosítom. Ez azt jelenti, hogy az utóbbi három elemnél is a Molnár (1999, 216.) összegzésében lévő értékelési kategóriákból indulok ki, csak hogy ezeket a szövegtípusok szerint egyedivé, konkrétá teszem; valamint Bánréti (1997) nyelvészeti megközelítésű elmélete szerint módosítom. A 7. táblázatból látszik, hogy a Bánréti (1997) elméletével történő kiegészítés nem törli, hanem inkább kiegészíti az eddigi tartalom, stílus kategóriáit.

Az értékelő rendszer tehát az összbenyomás, téma, nyelvi forma – stílus, nyelvhelyesség elemekből épül fel. Mindegyiknél ötfokú skála (kivéve a témát, ahol van 0 érték is, amikor komolytalan megoldásról van szó) teszi lehetővé az árnyalt értékelést a kategóriákon belül. Fontos azt is megemlíteni, hogy nemcsak a kategóriákon belül ad ez az értékelési rendszer differenciált képet, hanem magáról az egész szövegalkotási produktumról is az öt értékelési elem segítségével.

7. táblázat. A vizsgálatban használt értékelési útmutató. Forrás: Molnár, 2002, 216.

Változó	Definíció	Kategóriák
„Összbenyomás	az értékelő holisztikus ítélete, a dolgozat elhelyezése a teljes mintában,	1. a leggyengébbek, 2. gyengébbek, 3. átlagosak, 4. jobbak, 5. legjobbak közül való fogalmazás.”
Téma	anyaggyűjtés, mondanivaló: hitelesség, relevancia, mélység, gazdagság, „a gondolatok”; a szöveg tartalmának, jelentésének lényege	1. nem vehető komolyan, 2. mondanivaló keresése, példák felsorolása, kísérlet a vélemény megfogalmazására, 3. személyes vélemény kinyilatkoztatása kifejtés vagy alátámasztás nélkül, 4. személyes vélemény kifejtése, alátámasztásra kísérlet, 5. többé-kevésbé világos kifejtés, 6. világos kifejtés.
Nyelvi forma	anyag elrendezése: egység, teljesség, haladási logika, műfaji normáknak való megfelelés, „a szöveg makroszinten”; valamint a mondatoknak és a szövegeknek a jelentésüktől megkülönböztethető tulajdonságai (megszólítás megléte/hiánya; igék módja, ideje, nyelvtani személye; szóhasználat; kötőszavak; szórend; a mondat egyszerű/összetett),	1. rövid reakció a feladatra; a mondatoknak és a szövegeknek a jelentésüktől megkülönböztethető tulajdonságainak hibás használata, 2. kontrollálatlan asszociáció, gondolatfolyam, szabadírás tagolás nélkül; a mondatoknak és a szövegeknek a jelentésüktől megkülönböztethető tulajdonságainak esetleges használata, 3. törekvés a tagolásra (van vagy bevezetés, vagy befejezés), a gondolategységek belső koherenciájára és egymással való összefüggésére; a mondatoknak és a szövegeknek a jelentésüktől megkülönböztethető tulajdonságainak sokszor következtelen használata, 4. többé-kevésbé megfelelő koherencia; a mondatoknak és a szövegeknek a jelentésüktől megkülönböztethető tulajdonságainak majdnem tökéletes használata, 5. jó felépítés, megfelelő koherencia; a mondatoknak és a szövegeknek a jelentésüktől megkülönböztethető tulajdonságainak tökéletes használata.
Nyelvi forma: Stílus	nyelvi kifejezés, megformálás: normaérzékenység, megfelelő hangvétel, árnyaltság, gördülékenység, választékosság, egyéniség, „a szöveg mikroszinten”; valamint funkcionális stílusok szerint való alkotás (szépirodalmi, tudományos, publicisztikai, hivatalos, köznyelvi),	1. spontán beszédhez kötődő vagy igénytelen szöveg; nem lehet azonosítani semmilyen funkcionális stílust, 2. következtelen szöveg, regisztrert vált; nincs következtetes funkcionális stílus, 3. törekvés a témának és a választott írói helyzetnek megfelelő hangvételre (adott funkcionális stílusra), 4. témának, műfajnak, választott írói helyzetnek többé-kevésbé megfelelő, következtetes végigvitt hangvétel (adott funkcionális stílus), választékosság, 5. témának, műfajnak, választott írói helyzetnek megfelelő, következtetes végigvitt hangvétel (adott funkcionális stílus), választékosság, színes.
„Nyelvhelyesség	nyelvhasználat, szabotosság, világosság, egyértelműség,	1. írott nyelv létrehozásában való járatlanságot tükröző szöveg, 2. bizonytalanság, néhány súlyos nyelvi hiba, 3. számos, de enyhébb nyelvi hiba, 4. többé-kevésbé szabatos, világos, egyértelmű szöveg, 5. szabatos, világos, egyértelmű szöveg, nyelvhelyességi hibáktól mentes.”



4. ábra. Értekezés, tanulmány az iskolai Erőszakellenes napra. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=152>

Egyéb, közéleti → önéletrajz (szakmai önéletrajz)

Képzeld magad Kiss Virág helyébe! Alkosd meg a Szakmai tapasztalat (1–10 mondat terjedelemben) és a Szakismeretek (1–10 mondat terjedelemben) részt úgy, hogy ezen az 5. ábrán lévő szakmai önéletrajzot a biológia szakos (Budapesti Nagy Egyetem Természettudományi Kar) doktori képzéshez szükséges jelentkezéshez csatolod!

„Önéletrajz

Személyes adatok:

Név: Kiss Virág

Születési hely, idő: Budapest, 1980. március 11.

Telefón: 20/999-66-XX

E-mail: kissvirag@email.hu

Családi állapot: hajadon

Elérhetőség: 1521 Budapest, Váci u. 23.

Fénykép helye

Tanulmányok

1999–2004 Budapesti Nagy Egyetem Természettudományi Kar, biológia szak

1995–1999 Sass László Gimnázium, sport tagozat

Nyelvismeret

angol, társalgási szint

svéd, társalgási szint

Szakmai tapasztalat ...

Adottságok

Gyors, pontos és megbízható munkavégzés. Jó csapatjátékos.

Szakismeretek ...”

5. ábra. Önéletrajz. Forrás: www.jobmunka.hu/custom/cv/cv_2004_HUN.doc

„Alakítsd át”

Érvelő-meggyőző szövegek → ajánlás (könyvajánlás)

Készíts ajánlást osztályfőnöki órára a következő 6. ábrán lévő programleírásból, 10–20 mondat terjedelemben!

„IX. Epilepszia Nap

2005. február 14. hétfő

Marczibányi téri Művelődési Központ (MMK)

Budapest, II. Marczibányi tér 5/a.

12.30–13.00 Regisztráció, a konferencia információs anyagának átvétele (földszinti szervezői pultnál)

13.00-tól a színházteremben: Faragó Laura énekes köszöntője

Epilepszia Nap megnyitó: dr. Jerney Judit – Magyar Epilepszia Liga

Donáth László országgyűlési képviselő, a konferencia fővédnöke köszönti a rendezvényt

Programismertetés – dr. Békés Judit, BBEC Alapítvány

13.15–14.30 „Merre tartunk?” Civil szervezetek beszámolója, vita

14.30–14.45 Új védett foglalkoztatási pályázatok ismertetése (Bieliczky Edit foglalkoztató terapeuta, Buda Annamária szociológus)

Szünet

15.10–16.30 Utazás a koponyán belül II. – tudományos ismeretterjesztő előadások –

15.10–15.30 Epilepszia és agykutatás – dr. Halász Péter

15.30–15.50 Stressz és epilepszia – dr. Rajna Péter

15.50–16.10 Stresszkezelési lehetőségek a hétköznapiakban – dr. Bagdy Emőke

16.10–16.30 Jóga-bemutató, vezető: Eugenia Jevgenyija oktató

17.00 Kiállítás-megnyitó: III. Művészetterápiás Kiállítás az OPNI-BBEC Valentin Ház szervezésében

A kiállítást megnyitja: Szokolczay Lajos művészeti író, kritikus

A megnyitó után a kiállító műhelyek vezető tanárai (Nagy Ildikó, Csorba

Simon) tartanak rövid tárlatvezetést

18.00–19.30 Nosztalgia táncos est a földszinti teremben

További programok az Epilepszia Napon:

Délelőtt: vidéki betegszervezetek és érdeklődők számára: séta a budai Várban, múzeumlátogatás, vezető: Bieliczky Edit

Találkozási időpont és hely: 9.30 Moszkva tér, az óra alatt

Egész nap: kiállítás és kézműves tárgyak vására az MMK-ban

TÁMOGATÓINK:

Nemzeti Civil Alapprogram, Magyar Epilepszia Liga, II. Kerületi Önkormányzat

Szervezők: OPNI Epilepszia Centrum, BBEC Alapítvány, EsErnyő Alapítvány, Magyar Epilepszia Liga, MMK”

6. ábra. Programleírás. Forrás: <http://www.opni-epicentrum.hu/02-tudnivalok/index.htm>*Egyéb, iskolai munka → jegyzet*

Az osztály megegyezett abban év elején, hogy minden órára készít valaki jegyzetet (a tananyag elsajátításának könnyítése érdekében). Most rajtad a sor! A következő 7. ábrán lévő Csokonai-életrajzt jegyzeteld ki (10–20 mondat terjedelemben), rövid, összefüggő mondatokban!

„Az evangélikus református főiskolai tanár, nemes Csokonai Vitéz József jó hírű seborvos és Diószegi Sára fia. Atyja 1786. február 20-án meghalt, édesanyja gondjaira maradt (aki 1810. május 23-án hunyt el). A debreceni evangélikus református főiskolán tanult, ahol 1785. április 18-án, az alsóbb osztályok elvégzése után, a felsőbbekbe lépett; tanára volt Budai Ferenc és Budai Eszaiás, a költészeti osztályban Háló Kovács József, az Aeneis fordítója; 1786-ban Fodor Gerzson oktatta a felsőbb szónoki, s metafizikai osztályban.

Elvégezvén 1788-ban a gimnáziumot, április 18-án az akadémiai tanfolyamot kezdte el, és Milesz József-től hallgatta az alkalmazott mértant, természettant és bölcséletet; a teológiai szakon Örmös András oktatta, a héber és arab nyelvet s az Ó- és Újszövetségi szentírás-magyarázatot Sebestyén Istvántól, az ágazati, erkölcsi és lelkipásztori hittudományt az egyháztörténettel Szilágyi Gábortól hallgatta. Mindnyájuk közül a Budaiaknak, kik a hazai történelmet adták elő, és Sinay Miklósnak, kitől az általános világtörténelmet és régi irodalmat hallgatta, volt reá legtöbb hatásuk. Tanulótársai közül kis kört alakított ki maga körül, hogy egymással az újabb irodalmat megismertessék; mindenik más-más nyelvet tanulását vállalta el, ő az olaszt választotta. Gyenge szervezete mellett is éjt-napot olvasással és tanulással töltött és kisebb-nagyobb költeményeket szerzett. A Békaegérharcot már 18 éves korában írta, Homérosz után ugyan, de az akkori politikai viszonyokra alkalmazta. 1793-ban Kazinczy Ferenc már barátai között említi. 1794 tavaszán nyilvános tanítónak vá-

lasztották, már ekkor a görög, latin, olasz és magyar költészetben járatos volt. A következő iskolai téli félévben (1794. december 6.) a főiskola ítélőszéke azzal vádolta őt, hogy az istentiszteletről elmaradozik, "társait magához híván az időt borozással és pipázással vesztegeti"; ezért azzal fenyegették, hogyha több ilyen kihágást tesz, tanítói hivatalától megfosztják. 1795-ben az előjáróság a húsvéti ünnepekre Kiskunhalasra bocsátotta, de Csokonai a főváros közelségétől elragadtatva, nem tért vissza kollégiumába, hanem Dugonics Andrást látogatta meg Pesten. Ezután előjáróinak elnézését és engedélyét elnyerve, ismét visszament Debrecenbe, de nagymértékű önbecsérzetéből származott összetűzései s a fegyelemben ütköző rendetlenségei miatt el kellett hagynia a kollégiumot; június 15-én a főiskola imatermében búcsúzott el tanulóitársaitól.

Az 1795–96. tanévet a sárospataki kollégiumban töltötte, de itt Kövy Sándor sem volt képes vele a jogtudományt megkedveltetni, úgyhogy rendetlenül látogatta az előadásokat. A költészet régi szeretete foglalta el egészen. Tanulságos és kedvderítő társasága a lelkes ifjúság központjává tették. Sárospatakot a közvizsgálat előtt hagyta el, és a német nyelv tanulása céljából Lőcsére igyekezett; azonban szeptember 3-án már Bicskén volt Fehér megyében, ahol utóbb is gyakran tartózkodott Kovács Sámuel iskolarektornál. Az országgyűlés megnyitásával Pozsonyba ment, ahol heves részt vett a franciák elleni elkeseredésben, és kiadta a Diétai Magyar Múzsza című lapot, mely keddenként, utóbb kétszer hetenként az országgyűlés bevégeztéig tizenegy számban jelent meg. Weber könyvnyomtató nem volt rábírható a munkáinak további kiadására, ezért elhagyta az év végén Pozsonyt. Komáromba utazott, hol 1797. április 26-án tartotta a megye a főkelés gyűlését; itt írta a fölkelésre buzdító verseit, és ez év nyarán itt ismerkedett meg Fábíán Julianna költőnő által Vajda Pál komáromi kereskedőnek Julianna nevű leányával, aki iránt ifjúsága egész hevével szerelemre gyúlt; ekkor születtek nagyrészt Lillát dicsőítő dalai, szerelemvalló levele, melyben Lillát (Vajda Juliannát) nyilatkozásra kéri, október 21. felelete a Lilla kedvező válaszára. E boldog élet kilenc hónapig tartott, mint Csokonai búcsúzó levelében maga mondja, amikor a kilátás nélküli viszony Lillának férjhez adásával megszakadt. (Első férje Lévai István 1840. június 1-jén halt el 76. évében. „Lilla áldott hamvainak”, aki 1855. február 15-én meghalt és 78 évet élt, második férje Végh Mihály hetényi református esperes emelt emléket.)

Komáromi viszonya idején, úgy látszik, többnyire Kovács Sámuel barátjánál Bicskén tartózkodott, honét gyakran ellátogatott Komáromba is, amely várost 1798 márciusának végén hagyta el. Azután Keszthelyre ment, fölkereste Kiss Bálintot, egykori tanulóitársát, akkori csököli segédlelkésszt, majd átrándult barátjához Szokolay Dániel somogyi esküdthöz Hedrahelyre; innét Kaposvárra ment s visszatérteben Nagybajomban Horváth Ádámot, a Hunniás íróját keresi föl, aki bemutatta a költőt sógorának, Sárközy Istvánnak Somogy megye alispánjának és a csurgói gimnázium segédgondnokának, aki Kazinczyval levelezett. Sárközy magánál marasztja a költőt, ki 1798 júniusának végétől 1799 májusának végeig ott tartózkodik; itt éri a kiűntetés, hogy az Erdélyi Nyelvművelő Társaság a tagjai közé választja, amit 1798. augusztus 4-én kelt levelében köszön meg. Ezalatt a csurgói gimnáziumnál egy segédtanári állás volt betöltendő, s azt Sárközy közbenjárására Csokonai nyerte el. 1799. június 2-án a költő értesíti Sárközyt, hogy a tanítást egy hete elkezdette, s tanításával a hazát és tudományt akarja szolgálni. Már ekkor értette a görög, latin, német, francia s olasz nyelvet, utóbbival már korábban foglalkozott, és Metastasióból sokat fordított; de mégis mindenek fölött lelkesítette a magyar nyelv; már korán levelezésben állott Kazinczyval, Földivel, Horváth Ádámmal és másokkal. Az 1798–99. tanévben a felső osztályokat tanította, és növendékei számára „A magyar versírásról közönségesen” s „Magyar költészetten” című munkákat írta. 1799 augusztusának közepe táján előadatta tanítványaival a „Pofók vagy Cultura” (kézirata a Magyar Tudományos Akadémia kézirattárában) és szeptember 24-én a „Karmóné” című vígjátékait. Azonban itt sem tartotta meg szigorúan a tanórakat, és a tanév alatt megfordult Bajomban, Korpádon és Csöklön. 1799 telén hagyta el Csurgót, és 1800. májusban Somogyot. Útját Szigetvárnak vette, ahol pár napig időzött Festetics Lajos grófnál; együtt állt meg nézte a váromot, Zrínyi hősétének helyét, majd átkelt a Dunán és a Bácskán s a tiszai téreken át Kecskemét felé tartott; Karcacon hosszabb ideig pihenve, érkezett végre Debrecenbe, ahol szerető édesanyja tárt karokkal várta.

Otthon elvonultan s kizárólag az irodalomnak élt, de innen is kirándult néha a barátaihoz. 1801-ben Patakon volt Rozgonyinál, július 13-án Regmecen a két héttel előbb kiszabadult Kazinczynál, ismét pataki közvizsgálaton, Hangacson és Igaron, ahol augusztusig munkáinak tisztázásával foglalkozott, melynek végzetével feljött Pestre, hogy azokat a cenzúrán keresztül vigye és kinyomassa. A téli évszakra Debrecenbe ment, ahol csak kevés hetet töltött, mire munkái érdekében újra Pestre utazott. Komáromban is tartózkodott 1802 februárjában. Folyamodott a Magyar Hírmondó szerkesztőségéért, majd írnokságért a Széchényi könyvtárnál; de hiába. Gyengélkedő egészsége hazafelé készteté, s a nagyváradi fürdőket kereste fel, ahol ugyanakkor Kazinczy is időzött. Innét hazatért, de kevéssel azután, június 11-én roppant tűz pusztította Debrecen, és elhamvasztotta Csokonai házát is. 1804. április 10-én indult Nagyváradra Rhédeiné temetésére, mikor roppant áthűlést szenvedett; április 22-én hazautazott; betegsége mindinkább rosszabbra fordult, és 1805. január 28-án meghalt.

A közönség 1783-ban olvasta először nevét a Magyar Hírmondóban, amely utóbb gyakran hozta verseit (különösen 1801–1803-ban); a kassai Magyar Múzeumban több műve jelent meg névtelenül; Kármán Uraniája (1794) hét darabját közölte, szintén névtelenül. A szerény ifjú Kazinczy sürgetései ellenére is (akivel 1792 óta levelezett), nem lépett még ekkor ki a nagyközönség elé.”

Az oktatási segédeszköz számítógépes változata

A feladatbank számítógépes változatát több dolog miatt nagyon fontos elkészíteni. Egyrészt, mert a diákság körében nagy népszerűségnek örvend a számítógép-használat, amit kihasználva közelebb hozható a nyelvtantanítás. Másrészt a számítógépes megoldás lehetővé teszi a tanórán kívüli gyakorlást is. Az is lényeges, hogy a könyvektől elszakadva inkább az újszerűség motiváló ereje kerekedik felül, amivel a szándékolatlan tanulás előnyeit lehet kihasználni. Végül megemlíthető, hogy hétköznapi életünkben egyre több szövegalkotási feladatot oldunk meg számítógépen.

A számítógépes weboldal programozását Vincze Mihály készítette el, miáltal megvalósult a feladatbank interneten keresztüli elérése.

A feladatbankban háromféle feladattípussal mozgósul a szövegalkotás. Ezek a következők: „írj”, „egészítsd ki”, „alakítsd át”, valamint ezek szinonimái. Ez azért nagyon fontos, mert ebből is látszik, hogy nem csak a felidézés szintjén indukálja a diákok ismeretét, hanem magasabb rendű gondolati műveleteket aktivál.

Felvetődhet a kérdés, hogy a feladatbank feladatait a gyerekek hogyan tudják kitölteni számítógép segítségével, illetve hogyan jutnak el a megoldott feladatok a pedagógusokhoz. A gyerekeknek és a pedagógusoknak is szükségük van mindehhez a számítógép mellett internetes hozzáférésre is. Ezáltal valósulhat meg a feladatok „adása”-„vétele”. Ez a gyakorlatban úgy működik, hogy a diák beírja a böngészőbe a www.szovegalkotas.hu címet, ahol megtalálja a tanulmányban kidolgozott feladatbankot. Kiválasztja a legördülő menüből a tanártól kapott azonosítóját (erre azért van szükség, hogy egyértelmű legyen a tesztet kitöltő személy azonossága, de az azonosító kiválasztása nem előfeltétele a teszt kitöltésének és elküldésének), kitölti a kiválasztott feladatokat, majd továbbítja munkáját a tanárnak.

A pedagógus a www.szovegalkotas.hu/kitoltott címen találja meg a diákok által elküldött, kitöltött feladatokat. Az azonosítók (összetétele: név – dátum – idő) kiválasztásával, egyesével ellenőrizheti a tanulók munkáját; hiszen minden egyes kitöltött kérdőív önálló dokumentumként jelenik meg.

A számítógépes formának több előnye is van a papíralapú teszttel szemben:

- az újdonság motiváló ereje;
- bármikor gyakorolhat szövegalkotást a honlapra látogató;
- bárhol (ahol van internetre csatlakoztatott számítógép) gyakorolhat szövegalkotást a diák;
- a tanár ezáltal megvalósíthatja azt, hogy az iskolán kívüli munkákat is határidőre készítsék el a diákok; hiszen minden egyes tanuló azonosítója (név – dátum – idő) pontosan tartalmazza az elküldött dátum idejét;
- a szövegdobozokban látszik, hogy a kitöltők megfelelnek-e a terjedelmi követelményeknek;
- tesztfelvételi időszakban új azonosítók megadásával lehet biztosítani, hogy valóban a célszemélyek töltsék ki a dolgozatokat.

Napjainkban a számítógéphasználat nélkülözhetetlen elemévé vált életünknek.

A feladatbank számítógépes verziójával egyrészt az volt a cél, hogy a gyerekek körében nagy népszerűségnek örvendő számítógépes munkatevékenység jótékony hatását a szövegalkotás elsajátítására fordítsam. Másrészt a számítógép-használat is fejleszthető a szövegalkotás tanulása során.

Összegzés

A kompetenciaalapú megközelítés alkalmazásával létrehoztam a szövegalkotási feladatbankot, mellyel a diákok folyamatos, életszerű helyzetekben történő tanulásához szeretnék hozzájárulni. A rendszeres, minél tovább tartó gyakorlásra (ehhez szeretnék segít-

seget nyújtani a feladatbankkal) pedig azért van szükség, hogy a mindennapi életben nélkülözhetetlen szövegalkotás (különböző szövegtípusokban) gördülékenyen menjen.

Elméleti áttekintést adtam a szöveg, majd a szövegtípusok, végül pedig a szövegalkotás tanulmányhoz kapcsolódó elméleteiről. Ezeknek a definícióknak a segítségével alkotam meg a szövegalkotási feladatbankot, és alakítottam ki az értékelő szempontrendszert.

Az értékelő rendszert már meglévő struktúrából hoztam létre (Molnár, 2002). Ezt alakítottam át elsősorban Bánréti (1997) elmélete nyomán, hiszen ezáltal valósíthattam meg nyelvészeti jellegű megközelítési elvemet.

A számítógépes verzióval az volt a célom, hogy egy másfajta (a gyerekek körében nagy népszerűségnek örvendő), a papíralapú feladatvégzésen kívüli forrás által is gyakorolják a tanulók a szövegalkotást (különböző szövegtípusokban). Ezenkívül a tanulmány, illetve ennek számítógépes formája újabb bizonyíték arra, hogy a magyar nyelvtan tanítása is megvalósítható az információ- és kommunikáció-technológia (IKT) szellemében.

Remélem, hogy az elkészült feladatbankkal hozzájárulhatnak a tanulók szövegalkotási képességének folyamatos fejlesztéséhez. A képességek (így a fogalmazási képesség is) tökéletes, optimális szintű elsajátításához hosszú éveken át tartó, folyamatos gyakorlásra van szükség. Éppen ezért fontos a jövőben is számos, mindenféle szövegtípus szerinti szövegalkotási feladatok, feladatbankok kialakítása.

Tanulmányom számítógépes háttérének technikai részét Vincze Mihálynak köszönhetem.

Irodalom

A. Jászó Anna (2004): Szövegtan. In: A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve* (hetedik, átdolgozott és bővített kiadás). Trezor Kiadó, Budapest. 521–54.

Angliai ösztöndíjak(1998). 2007. április 9-i megtekintés, Soros Alapítvány, <http://www.soros.c3.hu/anglia.htm>

Appenzeller, Tim (2007): Távoli bolygók nyomában. *National Geographic*, 22., 2007. április 9-i megtekintés, National Geographic [online], <http://www.nationalgeographic.hu/index.php?act=cikk&id=121>

A Világ 2036-ban – pályázat (2006). 2007. április 9-i megtekintés, *Jövő*, [http://2036.jovokutatas.hu/Az_önéletrajz_\(é.n.\).2007.április_9-i_megtekintés,www.bela-zirc.sulinet.hu/diak/Onelatrajz.doc](http://2036.jovokutatas.hu/Az_önéletrajz_(é.n.).2007.április_9-i_megtekintés,www.bela-zirc.sulinet.hu/diak/Onelatrajz.doc)
Balázs János (1985): *A szöveg*. Gondolat, Budapest.
Bánréti Zoltán (1997): *Nyelvtan és kommunikáció II. 7–9. osztály. Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondat*. Nodus Kiadó, Veszprém.

Berg Judit (é. n.): *Rumini*. 2007. április 9-i megtekintés, http://www.bergjudit.hu/rumini/mesek_rumini_terkep.html

Budaváriné Béres Erzsébet és Kelecsényi László Zoltán (1999): *Szövegértés – szövegalkotás – szövegtípusok*. Corvina, Szombathely.

Csokonai Vitéz Mihály: *A reményhez*. 2007. április 9-i megtekintés, Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/00600/00636/html/vs180302.htm>
Csokonai Vitéz Mihály (é. n.). 2007. április 9-i megtekintés, Wikipédia. A szabad lexikon, http://hu.wikipedia.org/wiki/Csokonai_Vit%C3%A9z_Mih%C3%A1ly

De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang (2000): Bevezetés a szövegnyelvészetbe. In: Kiefer

Ferenc (szerk.): *Általános nyelvészet*. Corvina, Budapest. 23–54.

Elbert Gyuláné, Héger Ferencné, Hollósi Béláné, Mogyorós Gabriella és Seidler Gizella (1995, szerk.): *Gépirás a betűtanulástól a hivatalos levelekig*. Második kiadás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Érsok Nikolett Ágnes (2006): Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr*, 2. 165–76.

Genver Hokanson (é. n.): *A horpadás*. 2007. április 9-i megtekintés, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=160>

Graf Rezső (1993): Az írásbeli szövegalkotás problémái a magyar nyelvi OKTV-dolgozatokban. In: Fekete Péter és V. Raisz Rózsa (szerk.): *A szöveg szerkesztése, megértése, kidolgozása és megszólaltatása*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 158–62.

Halász Gábor és Kovács Katalin (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Books in Print, Budapest. 71–87.

INDIT (é. n.). 2007. április 9-i megtekintés, Integrált Dropterápiás Intézet, http://www.indit.hu/files/drogellenes_plakat.jpg

Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (1992a, szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár A-K*. Kilencedik, változatlan kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (1992b, szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár L-Zs*. Kilencedik, változatlan kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Karácsony Sándor (é. n.): *A nyolcéves háború*. 2007. április 9-i megtekintés, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=277>
- Kerettantervek (2000). 2007. február 14-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&articleID=2290&ctag=articlelist&iid=1>
- Kia Motors Hungary formatervezési rajzpályázata a 11–18 éves korosztály számára* (é. n.). 2007. április 9-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=409&articleID=228894&ctag=&iid=>
- Kiss Orsolya (é. n.): *Referenciák. Nöiesen minimál*. 2007. április 9-i megtekintés, <http://www.webpc.hu/lakberendezes/ref.htm>
- Kuziak, Michal – Rzepczyński, Sławomir (2004): *Tanuljunk meg írni! A kérvénytől a szakdolgozatig*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Maczák Edit (2003, szerk.): *A szövegalkotás műfajai*. ITEM Könyvkiadó, Békéscsaba.
- Mátys-templom* (é. n.). 2007. április 9-i megtekintés, Wikipédia. A szabad lexikon, <http://hu.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1ty%C3%A1s-templom>
- Model 1400 Square* (é. n.): 2007. április 9-i megtekintés, BoConcept, <http://www.boconcept.hu/Chairs-4354.aspx>
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 193–216.
- Munkavállalók, álláskeresés* (é. n.). 2007. április 9-i megtekintés, Job impex, <http://www.jobimpex.com/index.php?keret=allas&id=1266&lang=hu&sid=>
- Nagy Ferenc (1994): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2005): *A kompetencialapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei*. OKNT.
- Nagy József (2006): *A személyes kompetencia fejlesztése*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Tanaszék, Szeged.
- „Nagyon meg voltam magammal elégedve” (é. n.): 2007. április 9-i megtekintés, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=152>
- Nemzeti alaptanterv. Magyar nyelv és irodalom* (2005). 2007. február 14-i megtekintés, Oktatási és Kulturális Minisztérium, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=6175&ctag=articlelist&iid=1>
- OPNI (2005). 2007. április 9-i megtekintés, Epilepszia Centrum, <http://www.opni-epicentrum.hu/02-tudnivalok/index.htm>
- Önéletrajz* (2004). 2007. április 9-i megtekintés, www.jobmunka.hu/custom/cv/cv_2004_HUN.doc
- Pesthy Gábor (2007): Átlépte az egymilliót a Földön élő fajok száma. *National Geographic*, 50. 2007. április 9-i megtekintés, National Geographic [online], <http://www.geographic.hu/index.php?act=napi&rov=1&id=9146>
- Pieter Bruegel* (é. n.). 2007. április 9-i megtekintés, Wikipédia. A szabad lexikon, http://hu.wikipedia.org/wiki/Id._Pieter_Bruegel
- Szabó Zoltán (2005): Egy lehető szövegstilisztikáról. *Magyar Nyelvőr*, 4. 437–51.
- Sziksainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szöveg-tan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2006): Szöveg-tan. In Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Martonvásár. 149–74.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Útkeresés a tanító szakos hallgatók matematika képzésében Szegeden

E tanulmány célja a szegedi tanító szakos hallgatók matematika képzéséhez készülő értékelési rendszer kidolgozásához összeállított tantárgyi tesztek eredményeinek bemutatása. Azt vizsgálja, mennyire képesek a hallgatók elsajátítani az új típusú, kompetenciákra épülő tananyagot, hogyan képesek ismereteik transzferére, rendelkeznek-e a feladatok sikeres megoldásához szükséges rutinokkal.

Az 1998/1999-es tanévben indult újra Szegeden a tanítóképzés. A kezdetektől tapasztaltuk, hogy mind a főiskolai tananyag elsajátítása, mind a tanítási gyakorlatokon a matematikaórák megtartása igen nagy gondot okozott hallgatóinknak, s más tanítóképző intézetekben dolgozó kollégák is hasonló tapasztalatokról számoltak be. Évek óta sem a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézete, sem a többi intézet nem tud matematika műveltségterületi képzést indítani. Számunkra így nyilvánvalóvá vált a tanító szakos hallgatók matematika tananyaga átalakításának szükségessége.

A reform kezdeteként a 2002/2003-as (Czédliné, 2003), illetve 2003/2004-es (Czédliné, 2004) tanévben felmértük hallgatóink hozott tudását. A kapott teljesítmények alapján egyértelmű volt, hogy a tanítók számára előírt tananyagot s az ahhoz készült tankönyv (Brindza, Csatlósni, Daragó, Járai, Kopasz, Náfrádi, Pappné és Vajda, 1996) ismereteit hallgatóink nem képesek elsajátítani. A tananyagreformmal párhuzamosan készül egy új tankönyv is, mely alkalmazkodik a tanulók tudásszintjéhez s ahhoz az ismeretanyaghoz, melyre egy leendő tanítónak szüksége van. Ez nem lehet a tanár szakosok tananyagának rövidített változata, minőségileg különbözik attól, hiszen a tanítójelöltek-nél a 6–10 éves korosztály matematikatanításához szükséges elméleti ismeretek megalapozása a cél.

A jegyzet első változatának (Szalay, 2006) kipróbálására kísérleti jelleggel a 2005/2006-os tanévben került sor oly módon, hogy a hallgatók egy része még a régi tematika szerint tanult a régi tankönyvből, a másik már az újat használta. A következő tanévben már valamenyny hallgató a kísérleti anyagot tanulta. A hallgatók vizsgán nyújtott teljesítményeit összehasonlítottuk az előző évek eredményeivel. Tapasztalataink szerint a kísérletben részt vevő hallgatók jobban teljesítettek, noha ez a tananyag is túlzottnak bizonyult. A jegyzet új változatának bevezetésére a 2007/2008-as tanévben került sor (Szalay, 2007). Ekkor az előadások és a szemináriumok tematikáját szinkronizáltuk, így a gyakorlatok feladata nem csupán az előadásokon elhangzottak gyakorlása lett, hanem a tananyag egyes részeit a hallgatók aktív részvételével a szemináriumokon dolgoztuk fel.

Vizsgálatunk célja volt egy későbbi értékelési rendszer kidolgozása, valamint az, hogy mérjük, hallgatóink mennyire képesek elsajátítani az összeállított új tananyagot s, ha szükséges, elvégezzük az esetleges korrekciókat.

Az empirikus vizsgálat hipotézisei

A hallgatók rendelkeznek a feladatok megoldásához szükséges elméleti ismeretekkel, elsajátították a feladatok megoldásához szükséges elméletet, de a matematikai nyelv használata nem kielégítő.

Gondot okoz számukra a tudástranszfer, ezért félnek az idegen szövegezésű feladatoktól. Nem ismerik fel a már ismert feladatmegoldásokkal az analógiákat.

Feladatmegoldási készségük nem megfelelő, nem rendelkeznek azokkal a rutinokkal, melyek sikeressé tehetik őket a helyes megoldás megtalálásában.

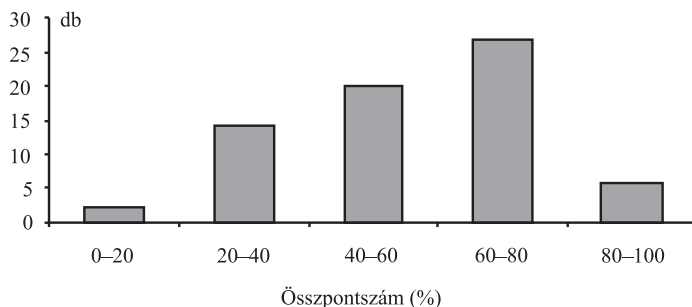
A vizsgálatban használt mérőeszköz

Az elmúlt félévben két teszt kitöltésére került sor, melyeket a 69 elsőéves hallgató a matematika előadáson egyszerre töltött ki. Az első dolgozat témája a logikai ítéletek és műveletek, a következtetési sémák, a halmazelméleti alapismeretek, valamint a számosság fogalma és tulajdonságai volt. A második dolgozat témája a természetes és az egész számok köre volt, melyben külön hangsúlyt kapott az indirekt bizonyítás. Mindkét teszt 10 feladatból, 50 íteimből épült fel, az elérhető maximális pontszám 50 volt.

Mérési eredmények

Az első tesztben olyan feladatok voltak, amelyeket (vagy azokhoz igen hasonlókat) gyakran oldottak meg a tanulók órákon. A tesztátlag 28,32 pont, azaz 56,32 százalék volt, a szórás 9,22-nak adódott. A reliabilitás 0,910 volt.

A minta matematika teszten nyújtott teljesítményére elkészítettük az eloszlásgörbét, mely normális eloszlást követett, de a görbe erősen jobbra tolódott. A legtöbben a 60–80 százalékpont közötti intervallumban teljesítettek. A minimális teljesítmény 18 százalék, a maximális 90 százalék volt. A kapott eredményeket az első ábra foglalja össze:



1. ábra. Az első teszten elért eredmények eloszlása (db) öt teljesítmény-intervallumban

Ezen teljesítmények, összehasonlítva más matematika teszten elért eredményekkel, igen kedvezőek (lásd Csikos és B. Németh, 1998; Csikos, 2003; Horn és Sinka, 2006). Igen nagy eltéréseket tapasztalunk azonban az egyes feladatokon elért teljesítmények között (lásd az 1. táblázatot), érdemes tehát megvizsgálni, mivel magyarázhatók ezek a különbségek.

Az első feladatban az implikáció tagadását kellett kifejezni konjunkció és diszjunkció segítségével, majd a két oldal igazságtáblázatával kellett igazolni a kapott formulát. A megoldás során nem az implikáció kifejezése az adott műveletekkel okozott problémát, hanem az így kapott állítás tagadása, illetve gyakran kimaradt az igazolás során egy-egy lépés. A második feladat megoldottsági szintje a második legalacsonyabbnak bizonyult.

1. táblázat. Az első teszt eredményei feladatonként (%)

Feladat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Eredmény	60,87	33,33	64,73	73,19	91,30	92,03	48,31	39,57	45,51	7,25
Szórás	29,54	46,71	38,49	26,54	28,38	18,44	25,63	24,70	25,41	26,11

A feladatban a közismert „Nem zörög a haraszt, ha nem fújja a szél.” ítélet tagadását kellett megfogalmazni. Hallgatóinknak nemcsak logikai, hanem nyelvtani értelemben is igen nagy gondot okozott a tagadás tagadásának kifejezése. Gyakori hiba volt, hogy az implikáció elő- és utótagját cserélték fel, illetve a tagadó kijelentéseket átfogalmazták állítóvá a „Nem fúj a szél és zörög a haraszt.” megoldás helyett.

A harmadik feladatban egy következtetési sémáról kellett megállapítani, hogy helyese, majd az adott választ kellett igazolni igazságtáblázattal. A megoldást nehezítette, hogy hibás válasz esetén a bizonyításra sem járt pont. A legjellemzőbb hiba volt, hogy a bizonyításból kimaradtak lépések, azaz nem jelent meg a változók összes lehetséges logikai értéke, illetve nem megfelelően bontották fel részekre a sémát, valamint annak ellenére, hogy az igazolás során megkapták, hogy helytelen a séma, a hibásan megjelölt választ nem javították ki. Ennek ellenére a 64,73 százalékos megoldási arány jónak mondható. A negyedik feladatban szövegesen megadott premisszákból kellett a konklúziót megfogalmazni, majd a sémát megalkotni és felismerni a tanult sémát (láncszabály). Igen kedvező a megoldásokra kapott 73,19 százalékos átlageredmény.

A teszt második legjobb eredményét (91,30 százalék) az ötödik feladaton érték el a hallgatók. A feladatban szövegesen megadott premisszákból kellett eldönteni, hogy helyese-e a szintén szövegesen megadott konklúzió. Formalizálás után rá kellett jönni, hogy ez nem más, mint a harmadik feladatra adott szöveges példa, így az alapján is megadható volt a helyes válasz.

A dolgozat fő témája a logika volt, hiszen ennek ismerete elengedhetetlen nemcsak a matematika, hanem más tantárgyak helyes értelmezéséhez, megtanulásához (Vidákovich, 1998, Overton, 1990). A deduktív következtetés képessége segít minket ahhoz, hogy terveket alkossunk, alternatívákat dolgozzunk ki, helyesen döntsünk a lehetséges alternatívák között (Eysenck és Keane, 1997). Ez az oka, hogy a dolgozat feladatainak felét a logika témakörből vettük. A téma jelentősége miatt kiszámítottuk a logikai feladatok átlagát, mely 73,61 százalékpontnak adódott.

A hatodik feladatban halmazelméleti azonosságok helyességét kellett meghatározni. A megoldáshoz akár Venn-diagram, akár a halmazelméleti és a logikai műveletek közötti kapcsolatok segítségével könnyen el lehetett jutni. A 92,03 százalékos teljesítményt e feladaton kaptunk. A következő három feladat halmazok számosságához kapcsolódott. E témakör alapos ismerete elengedhetetlen egy tanítónak, hiszen ennek segítségével alakítják ki növendékeik számfogalmát. A számossági feladatokon 48,74 százalékos teljesítmény adódott. A hetedik és a nyolcadik feladatban halmazok számosságát kellett összehasonlítani számosságuk megnevezése nélkül. A hetedik feladat átlaga 48,31 százalék, a nyolcadiké 39,57 százalék volt. Meglepő, hogy a második esetben gyengébb az eredmény, hiszen a feladat ugyanazon algoritmus szerint is megoldható volt, azonban, s ez indokolja, hogy ez a feladat is bekerült a tesztbe, a számosság tranzitivitását felhasználva az előző feladatból következik a megoldás. Kíváncsiak voltunk, vajon hallgatóink felismerik-e a számosság e tulajdonságát. Mindössze két tanuló próbálkozott ezzel a megoldással, de ezek közül az egyik nem volt teljes. Nagyon gyakori hiba volt a pontatlan fogalmazás, illetve a bizonyítás számos esete hiányzott. További gond volt, hogy annak ellenére, hogy az instrukciók között szerepelt, hogy az elemek megszámlálása nélkül oldják meg a feladatot, több hallgató ezt tette.

A kilencedik feladat egy ismert tétel, a Galilei-paradoxon és bizonyításának felidézése volt, így a kapott 45,51 százalékpontos teljesítmény gyengének mondható. A teszt tartalmazott még egy „találós kérdésekből” álló feladatot is (10. feladat). A kérdések, melyekről el kellett dönteni, hogy igazak vagy sem, szorosan kapcsolódtak a témakörhöz, s egy jó válasz esetén járt a pont, de ha volt közöttük hibás, nem járt pont. Ez is az oka a mindössze 7,25 százalékos, rendkívül gyenge teljesítménynek, különösen, ha figyelembe vesszük az előző feladatok eredményeit. Hallgatóink igencsak megrémülnek, ha idegen típusú feladatokkal találkoznak, s jelentős részük hozzá sem kezd a megoldáshoz.

Ezek az eredmények lényegesen jobbak az előző években tapasztaltakhoz képest, melyeket ugyanezen témakörök dolgozatain kaptunk. Igen gyakori gond volt azonban, hogy noha a tanulók rendelkeztek a feladat megoldásához szükséges ismeretekkel, nem tudtak következetesen és hiba nélkül végigmenni egy feladat megoldásán. Mivel célunk egy értékelési rendszer kidolgozása is, kiszámítottuk a teszteredmények és az egyes feladatok korrelációját, s megnéztük, mely feladatoktól nem függ a teszteredmény. Mint látható, az utolsó feladat nem korrelál a teljes teszteredménnyel, így ezt mindenképpen ki kell cserélnünk vagy az értékelés módján kell változtatnunk, hiszen a teszten egyébként jól teljesítő tanulók is gyenge eredményt értek el ezen a feladaton. Megfontolandó továbbá, hogy a gyenge korrelációt mutató 5., 6., 9. feladatokat módosítsuk, mivel ezeket azok a hallgatók is nagy eséllyel megoldották, akik a teszten gyengén teljesítettek. A kapott értékeket a 2. táblázat foglalja össze.

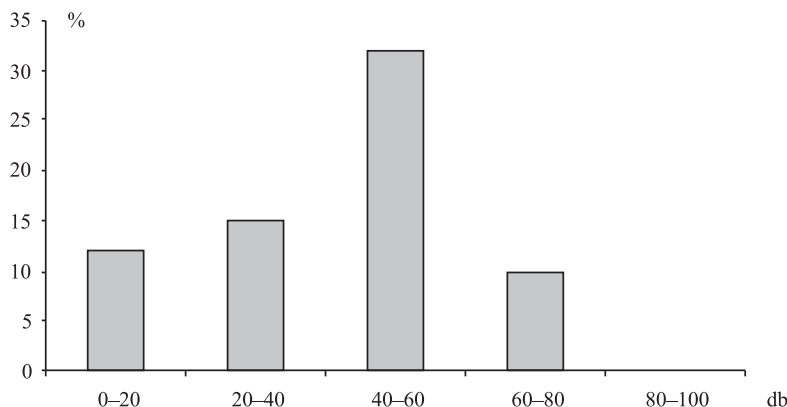
2. táblázat. A teszteredmények és az egyes feladatok korrelációs együtthatói az első teszten

Feladat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Tesztben nyújtott teljesítmény	0,674	0,421	0,737	0,502	0,241	0,320	0,799	0,786	0,344	0,070
Szignifikancia	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,05	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,05	–

A második méréshez összeállított teszt is 50 itemből (50 pont) állt. A feladatok között azonban volt két „idegen” feladat, amelyet a hallgatók nem ismerhettek, megoldásukhoz elengedhetetlen volt tudásuk transzfere (Molnár, 2006), korábbi ismereteik új módon, más kontextusban történő alkalmazása (Bransford és Schwartz, 2001). A tesztátlag 21,32 pont (42,64 százalék), a reliabilitás 0,898 volt. Mint látható, ezen a feladatsoron lényegesen gyengébb eredmények születtek, mint az előzőnél. Ennek egyik oka, hogy a bizonyítások során nem elegendő az eljárás és egyéb tényanyagok ismerete, mindenképpen szükséges ezek alkalmazása, és ki kell fejlődjön a feladatmegoldás készségének egy szintje is. Rendelkezniük kell olyan sémákkal és forgatókönyvekkel (Eysenck és Keane, 1997), melyek sikeressé tehetik hallgatóinkat ebben (Schank, 1986). A másik meghatározó tényező a két idegen feladat volt, hiszen ezek a gyakorlatokon megoldottak analógiájára nem voltak megoldhatók, szükséges volt problémamegoldó stratégiák ismerete (Engel, 2000). Továbbá problémamegoldó gondolkodásukat is mérni kívántuk (Molnár, 2002; 2003).

A második tesztre is elkészült az eloszlásgörbe, mely az előző dolgozattal ellentétben erősen balra tolódott. Ebben az esetben legtöbbször a 40–60 százalékpont közötti intervallumban teljesítettek, s a legfelső intervallumba egyetlen teljesítmény sem került. A minimális teljesítmény 4 százalék, a maximális 76 százalék volt. A második teszten kapott hallgatói eredményeket a 2. ábra foglalja össze.

Ezen eredmények, mint a 2. ábráról leolvasható, lényegesen gyengébbek az első esetben kapott értékeknél. Igen nagy eltéréseket tapasztalunk azonban az egyes feladatokon elért teljesítményeken is (lásd a 3. táblázatot), érdemes tehát megvizsgálni, mivel magyarázhatók ezek a különbségek.



2. ábra. A hallgatói eredmények eloszlása (db) a második teszten öt teljesítmény-intervallumban

3. táblázat. A második teszt átlagteljesítményei és szórásai feladatonként (%-ban)

Feladat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Eredmény (%)	58,26	60,00	56,16	50,720	41,30	34,37	52,66	56,52	2,09	15,53
Szórás	35,27	29,70	37,23	39,054	41,09	28,08	35,54	44,48	9,50	36,31

Az első két feladatban kifejezéssel megadott természetes számokat kellett összehasonlítani, megfogalmazni az állítást, majd teljes indukcióval igazolni azt. E hasonlósággal magyarázható a megoldásokra kapott közel azonos érték is: 58,26, illetve 60,00 százalékpont. Nehezítette a megoldást, hogy a hallgatóknak kellett a kezdőértéket is meghatározni, mely mindkét esetben eltért a „szokásos” egytől. Ennek ellenére a legnagyobb gond a tényleges számítás elvégzésével volt. Úgy tűnik, noha hallgatóink tisztában vannak az indirekt bizonyítással, s felismerik a feladatok közötti közeli analógiákat (*Gick és Holyoak*, 1980), még nem rendelkeznek az átalakításokhoz szükséges számolási készséggel.

A harmadik, negyedik és az ötödik feladatban n tagú összegeket kellett zárt alakba hozni, majd a kapott állítást igazolni. E feladatok esetén azonban a teljes indukciós bizonyítás mellett tanult azonosságok segítségével is elvégezhető volt a bizonyítás, melyet több hallgató is választott. Érdekes, hogy e feladatsorozatban a leggyengébb eredményt, 41,30 százalékpontot az ötödik feladatban kaptuk, bár ez a feladat az előző két feladatban kapott eredmények segítségével igen könnyen megoldható volt. Ezt azonban hallgatóink nem vették észre. E feladatok megoldása esetén sem az ismeretek hiánya volt a legnagyobb probléma, hanem az, hogy a szükséges átalakításokat korrekt módon elvégezték a tanulók, továbbá, hogy az ezekben az esetekben szükséges távolabbi analógiákat felismerjék (*Salomon és Perkins*, 1998/a).

A hatodik feladatban véges sorozatok tagjaira adott képlet alapján kellett szabályt keresni, valamint néhány tag értékét kellett kiszámítani. A kapott, 34,37 százalékos teljesítmény igen gyenge, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy azon itemek esetén, melyekben konkrét számokkal konkrét számításokat kellett elvégezni, egyetlen esetben sem érték el hallgatóink 20 százalékos teljesítményt sem.

A hetedik feladatban a háromszög-egyenlőtlenséget kellett igazolni az egész számok körében. A feladatra kapott 52,66 százalékos teljesítmény a többi feladathoz képest elfogadhatónak mondható, de érdemes megnézni, hogy az egyébként igen egyszerű bizonyításnál mi okozott gondot. A bizonyítás hat lépésből állt a változók előjele, illetve egymáshoz viszonyított abszolút értékük alapján. A legfőbb probléma volt, hogy néhány esetet

nem vettek figyelembe hallgatóink. Érdekes, hogy az az eset hiányzott a legtöbbször, amikor az összeg első tagja kisebb, a második tag pedig nagyobb nullánál.

A nyolcadik feladatban az egész számok szorzatának abszolút értékére vonatkozó tételt kellett bizonyítani. A kapott 56,52 százalékos megoldás esetén is megnéztük, hogy a lehetséges négy aleset közül melyik okozott problémát. Azt tapasztaltuk, hogy legnagyobb problémát itt is az az eset okozott, melyben az első tényező negatív, a második pozitív volt. A feladat ezen részén 12 százalékkal gyengébb eredményt értek el a tanulók, mint az utána következő leggyengébb részfeladatban.

Az utolsó két feladat volt az, amelyekhez hasonló megfogalmazásúakat nem gyakoroltak az órákon hallgatóink, de rendelkeztek a megoldáshoz szükséges ismeretekkel, hiszen az előző feladatok analógiája volt a megoldás. Úgy látszik, ez kellőképpen megrettentette tanulóinkat, hiszen a kilencedik feladathoz 61, a tizedik feladathoz 48 hallgató hozzá sem kezdett. Így nem meglepő a feladatokra kapott nagyon gyenge, 2,09, illetve 15,53 százalékos teljesítmény. A kilencedik feladatra egyetlen jó megoldás sem született, míg a tizedik esetén öt jó megoldást kaptunk. Érthetetlen ez, mivel mindkét feladat megoldható volt teljes indukcióval is, sőt ez a kilencedik feladat esetén oda is volt írva, a megoldás pedig semmivel sem volt nehezebb az első három feladatnál, melyek megoldása a tanulók többségének nem okozott gondot. Úgy tűnik, hallgatóink többségénél a „high road” transzfer (*Salomon és Perkins*, 1989/b) még nem megfelelően működik. Az új feladatokhoz való hozzászokás elősegítése, a pszichés gátak lebontása érdekében a második félév dolgozataiban emelni kívánjuk az ismeretlen feladatok számarányát.

A második teszt esetében az egyes feladatok és a teljes teszteredmények közötti korrelációkat a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat. A teszteredmények és az egyes feladatok korrelációs együtthatói a második teszten

Feladat:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Teszten nyújtott teljesítmény:	0,67	0,60	0,72	0,47	0,64	0,45	0,73	0,633	0,017	0,26
Szignifikancia	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,01	P<0,01	–	P<0,05

Mint látható, ez esetben a kilencedik feladat nem, a tizedik feladat gyenge korrelációt mutat a hallgatók teszten nyújtott teljesítményével, ezért a továbbiakban célszerű ezeket a feladatokat módosítani, hiszen nem befolyásolják az elért eredményeket.

A két teszten kapott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a korábbi vizsgálatokkal (*OECD, 2003*) összhangban hallgatóink többsége elsajátította a feladatok megoldáshoz szükséges elméleti ismereteket, rendkívüli problémát okoz viszont számukra gondolataik korrekt matematikai megfogalmazása, a tudomány nyelvének használata. A tanulóinknál nem megfelelő a tudástranszfer, tudásuk erősen kontextusfüggő (*Csapó és Korom, 1998*), csak azokat a típusú feladatokat tudják megoldani, melyek az órákon előfordultak. Gyakran nem ismerik fel a feladatok közötti analógiákat. Az idegen szövegezésű, a megoldottakkal ekvivalens megoldást igénylő feladatokhoz többségük hozzá sem kezd. Nem rendelkeznek megfelelő számolási és feladatmegoldási készséggel, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy sikeresek legyenek a megoldások megtalálásában s gondolatmenetük következetes végigvitelében. Minden bizonnyal ez a magyarázata a második dolgozaton kapott gyengébb eredményeknek, hiszen ebben a tesztben nem volt elegendő az elméleti tudás.

Összegzés

Vizsgálatunk célja volt, hogy felmérjük, hallgatóink mennyire képesek elsajátítani a számukra összeállított új tananyagot, teljesíteni az új követelményeket, s ha szükséges,

korrekciókat végezzünk. Célunk volt továbbá egy olyan későbbi értékelési rendszer kidolgozásának megalapozása, mely lehetővé teszi a hallgatók tudásának objektív mérését. A vizsgálat során a tanulók matematika tantárgyi tesztekkel töltötték ki, melyek témája az előadások, illetve a szemináriumok tananyaga (logika, halmazelmélet, természetes és egész számok) volt.

A vizsgált mintában mindkét matematikateszt eredménye a normális eloszláshoz közelített, mely az első esetben erősen jobbra, a második dolgozat esetén erősen balra tolódott. Az első dolgozatban legtöbbször a 60–80 százalékos, a második esetben a 40–60 százalékos intervallumban teljesítettek.

Hallgatóink többsége elsajátította a tanult ismereteket, de gondot okoz számukra gondolataik korrekt matematikai formában történő megfogalmazása, a matematikai nyelv használata, ezért megoldásaik gyakran pontatlanok. Nem megfelelő a tudás transfere, megrettennek, ha számukra idegen kontextusban kell megoldaniuk egy matematikafeladatot, noha ezek semmivel sem nehezebbek és nem kívánnak több vagy más ismeretet az általuk megoldott, begyakorlott feladatoknál. Mérésünk alátámasztotta a korábbi kutatások tapasztalatait (Molnár, 2001), miszerint a transzfer nem automatikus, képességeink, készségeink erősen kötődnek azon kontextushoz, melyben elsajátítottuk azokat, ezért nagyobb hangsúlyt kellene fordítani az új helyzeteket tartalmazó produktív tanulásra. Ügyelnünk kell a feladatok optimális szintjének megteremtésére (Pintrich, 2004), ezzel is hozzájárulva hallgatóink pszichés gátjainak leküzdéséhez.

A második teszt lényegesen gyengébb eredményt mutat az elsőnél. Ennek magyarázata valószínűleg az, hogy hallgatóink számolási és feladatmegoldási készsége nem megfelelő, nem rendelkeznek azokkal a rutinokkal, melyek sikeressé tehetik őket a helyes megoldás megtalálásában. A korábbi tanulmányok során elhanyagolt készségek csak hosszú idő alatt alakulhatnak ki, s erre a tantárgy óraszámja a tanító szak esetén jelenleg nem elegendő.

Irodalom

- Bransford, J. D. – Schwartz, D.L. (2001): Rethinking Transfer: A Simple Proposal With Multiple Implications. *Review of Research in Education*, 24. 61–100.
- Brindza Attila – Csatlósiné Fülöp Sára – Daragó József – Járni József – Kopasz Éva – Náfrádi Ferenc – Pappné Ádám Györgyi – Vajda János (1996): *Matematika az általános képzéshez a tanítóképző főiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czédliné Bárkányi Éva (2003): Az első éves tanítószakos hallgatók matematikai gondolkodása és tudása. *Módszertani Közlemények*, 5. 207–214.
- Czédliné Bárkányi Éva (2004): Az első éves hallgatók matematikai kompetenciái. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. 12–18.
- Csapó Benő – Korom Erzsébet (1998): Az iskolai tudás és az oktatás minősége. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 295–311.
- Csikos Csaba (2003): Egy hazai matematikai felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. 20–27.
- Csikos Csaba – B. Németh Mária (1998): A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 83–114.
- Engel, A. (2000): *Problem-Solving Strategies*. Springer-Verlag, New York – Berlin – Heiderberg.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív Pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 292–312, 435–483.
- Gick, M. L. – Holyoak, K. J. (1980): Analogical problems solving. *Cognitive Psychology*, 12. 306–355.
- Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2001): A tudás alkalmazása új helyzetekben. *Iskolakultúra*, 10. 15–25.
- Molnár Gyöngyvér (2002): Komplex problémamegoldás vizsgálata 9–17 évesek körében *Magyar Pedagógia*, 2. 231–264.
- Molnár Gyöngyvér (2003): A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. *Magyar Pedagógia*, 1. 81–118.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- OECD (2003): *The PISA 2003 assessment framework. Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD, Paris.
- Overton, W. F. (1990, szerk.): *Reasoning, necessity and logic: Developmental perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Pintrich, P. R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*, 16. 385–407.

Salomon, G. – Perkins, D. N. (1989/a): Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18. 16–25.

Salomon, G. – Perkins, D. N. (1989/b): Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 2. 113–142.

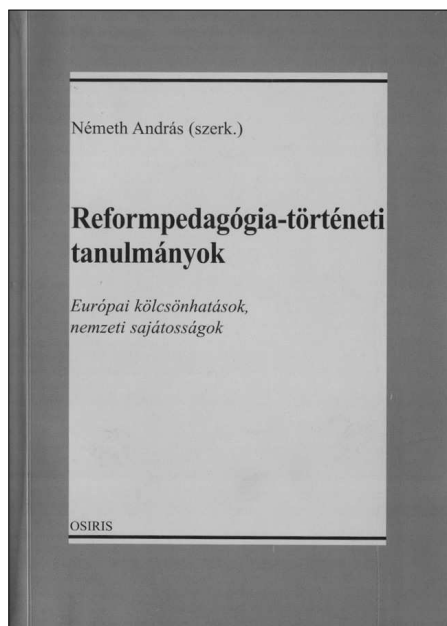
Schank, R. C. (1986): *Explanation Patterns: Understanding Mechanical and Creatively*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Szalay István (2007): Alapkérdések a tanító-hallgatók matematika oktatásában és a közgondolkodás

evidencia-szintje. In *X. Apáczai-napok. Tanulmánykötet I.* 2006. 406.–411.

Szalay István (megjelenés alatt): Kudarok és sikerek, útkeresés a tanítók matematika-képzésében. In *XI. Apáczai-napok 2007. Tanulmánykötet.* 2008.

Vidákovich Tibor (1998): Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 191–220.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Tanulási és magatartási zavarok hatása a nyelvtanulásra – egy esettanulmány

Habár a különböző magatartási és tanulási zavarok a tanulók viszonylag nagy hányadát érintik, ezek a kérdések nem kapnak kellő visszhangot az oktatás tényleges folyamatában. Amíg az utóbbi évtizedekben megjelent tanulmányokban a diszlexiások nyelvtanulásával kapcsolatos problémák egyre tágabb teret nyertek, nem mondható el ugyanez a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) küszködő tanulók nyelvtanulási nehézségeiről. A jelen cikk célja egy összetett tanulási zavarokkal (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar) küzdő tizenhat éves fiú angolnyelv-tanulási nehézségeinek és a tanulását megkönnyítő módszereknek a bemutatása, amelynek alapját egy másfél éven keresztül történő egyéni tanítás képezte.

Figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD)

Az ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) fejlődési rendellenesség, amely figyelemzavarban, hiperaktivásban, impulzív viselkedésben és a feladatok megoldásához szükséges megfelelő koncentráció hiányában nyilvánul meg (Gale Group, 1999, 375.). Az ADHD-nak három típusát különböztetjük meg a domináns tünetek alapján (Schaub, 1998, 22–23.; Jaksa, 1998):

1. főleg hiperaktív-impulzív típus,
2. főleg figyelemhiányos típus,
3. kombinált típus.

A diagnosztizálás pontos kritériumait a függelék tartalmazza a DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 1994) alapján, megkülönböztetve a fent osztályozott 1–3. eseteket.

Ugyanakkor ez a jelenleg hivatalosnak tekinthető meghatározás is számos vita tárgyát képezi (Barkley, 2000), részben a figyelemzavarral járó tanulási, illetve a hiperaktivitással járó magatartási zavarok egy fogalomba történő egyesítése miatt. Így például a specifikus tanulási zavarokat tárgyaló, nemrégiben megjelent könyvében Gyarmathy (2008) is – a fenti csoportosítástól némileg eltérően – a figyelemzavart és a hiperaktivitást két különböző tünetcsoportnak tartja, amelyek előfordulása azonban szorosan összefügg. Megfogalmazása szerint: „vitattott, hogy létezik-e hiperaktivitás figyelemzavar nélkül, de az egyértelmű, hogy figyelemzavar létezik a hiperaktivitásra jellemző tünetek nélkül.”

Az ADHD előfordulásának gyakoriságát igen nehéz megbecsülni, lévén rendkívül összetett jelenség, amely a különböző típusoknak megfelelően eltérő tünetekkel rendelkezik, és diagnosztizálása sem egyértelmű. Ennek megfelelően beszélnek 3–5 százalékos (Ranschburg, 2002, 100.) és 7–17 százalékos (László, 1997, 1.) előfordulásról is; hasonló ingadozást mutatnak a különböző országok statisztikái is, melyek feltehetően az eltérő felfogás következtében az USA-ban nagyobb, míg Nagy Britanniában kisebb arányt

említenek (Selikowitz, 1997, 119.). Négyezer-öttször nagyobb arányban jelenik meg fiúknál, mint lányoknál (Comer, 2000, 558.). Serdülőkorra a tünetek átlagosan 40 százalékra csökkennek, felnőttkorra pedig a gyermekkori páciensek 30 százaléknál mutatkoznak maradványtünetek (Besnyő, é. n.). Felnőttkorban a hiperaktivitás nagymozgásos tünetei motoros nyugtalanságra korlátozódnak, azonban bizonyos mértékű figyelemzavar továbbra is fennmarad (Wender, 1993, 146–148.).

A tudomány mai állása szerint az ADHD neurológiai eredetű fejlődési rendellenesség (Schaub, 1998; Jones, 2001), amely az agykéreg nem megfelelő működéséhez vezet. Ennek kialakulásában szerepet játszhatnak a magzati fejlődést károsan befolyásoló tényezők, mint például a terhesség alatti dohányzás, gyógyszer- és alkoholfogyasztás. Az agykéreg alulaktíváltsága szinte állandó mozgásra készíti a gyerekeket. A prefrontális kéreg és a limbikus rendszer eltérő működése olyan összetett magatartási zavart okoz,

Mivel minden egyes tanulási zavaros diák a nehézségek és egyéni képességek egyedi kombinációjával rendelkezik, esetükben igen fontos a személyreszabott optimális tanítási módszer kidolgozása. Ez függ attól, hogy a konkrét tanulónak mik az erősségei, illetve gyengébb oldalai. Mindenesetre diszlexiások esetében kifejezetten ajánlott a hagyományos nyelvtanításban kisebb szerepet játszó kinezetikus és taktilis érzékelési módok használata, mivel ezek a csatornák esetükben az átlagosnál is fejlettebbek.

amely a végrehajtó funkciók, többek közt a célirányos viselkedés, gátlás, belső szabályozás, munkamemória, időérzékelés, mozgásellenőrzés zavaraihoz vezet (Barkley, 1997, 2000; Brown, 2002; idézi N. Kollár és Szabó, 2004). Az ADHD kialakulásában bizonyítottan kimutatható a genetikai tényezők szerepe, hiszen az ilyen gyerekek közeli rokonságának legalább egyharmada rendelkezik hasonló zavarral. Az örökbefogadott gyerekek esetében a hiperaktivitás a gyerekek vérrokonai között fordult elő gyakrabban, vagyis nem a nevelés és a környezet felelős a kialakulásáért.

Az ADHD-s gyermek gyakran nem csak hiperaktivitástól és figyelemzavartól szenved, hanem az esetek 50–80 százalékában tanulási zavartól is (Silver, 1993, 8., idézi Whiteman és Novotni, 1995). Ezenfelül időnként az ADHD-val együtt jelentkezik a depresszió, szorongás, passzív agresszió, különböző addikciók (Whiteman és Novotni, 1995), valamint a bipoláris zavar (NIMH, 1994, 16–18.). Mind a gyermekkori tanulási

zavarok, mind a fent említett, felnőttkorra is gyakran áthúzódó súlyos kísérőjelenségek kiemelik a probléma korai kezelésének fontosságát. A terápiában szerepet játszanak mind az agyi ingerületátvitelt segítő gyógyszerek (például Ritalin), mind a megfelelő pszichoterápiás kezelések. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy a figyelemzavar jobb prognózisú és könnyebben kezelhető, mint a hiperaktivitás (Balázs, 1999).

Hajlamosak vagyunk megfélemlkezni az ADHD-s gyermekek pozitív tulajdonságairól, pedig ezek éppúgy formálják jellemüket, mint a többség szemében zavaró negatív tényezők. Holott gyakran kreatívak, holisztikus a gondolkodásmódjuk, továbbá a kockázatvállalás is jellemző vonásuk. Ha a tanárnak sikerül ezeket a pozitív tulajdonságokat kiaknáznia, akkor az ADHD-s diákok is sokkal sikeresebbek lehetnek tanulmányaikban (Hartmann, 2006, 73–78.).

Tanulási zavarok

A tanulási zavarok definíciója a szakirodalomban még nem egységes. A következő két, nemrégiben magyarul megjelent meghatározás egyaránt fontos jellemzőket emel ki:

1. A tanulási zavar gyűjtőfogalom, amely a figyelem, beszéd, olvasás, írás, matematikai képességek elsajátítása terén mutatkozó jelentős nehézségek heterogén csoportjára utal. A zavarokat központi idegrendszeri diszfunkció okozza (*Gyarmathy, 2001a*).

2. A tanulási zavar olyan idegrendszeri eredetű probléma, mely megnehezíti az egyén számára az információk észlelését, feldolgozását, tárolását és előhívását a memóriából. Ennek következtében az illető nem tudja mindig helyesen értelmezni, amit lát vagy hall, valamint nem képes összekapcsolni az agy különböző részeiről származó információkat. Emiatt nehézségei lesznek az írott és beszélt nyelvvel, idegen nyelvek tanulásával, számolással, valamint társas készségei is sérülhetnek (*Tánczos, 2007*).

A gyakran együttjáró (és a fent említettek szerint az ADHD-val is igen gyakran együtt jelentkező) tanulási zavarok közül legismertebb a diszlexia; de a nyelvtanulás szempontjából ugyancsak fontos szerepet játszik a diszgráfia, sőt még a logikus rendszerező gondolkodást megnehezítő diszkalkulia sem teljesen elhanyagolható.

A diszlexia olyan sajátos olvasászavar, amelynél az olvasási teljesítmény lényegesen elmarad az egyén korának és intelligenciájának megfelelően elvárható szinttől. Ez a probléma a lakosság körülbelül 10 százalékát érinti (*Ranaldi, 2003*). A diszlexiások körében előforduló több, a mentális folyamatokkal kapcsolatos pozitív tulajdonság miatt egyes kutatók (*Ranaldi, 2003*) a diszlexiát nem tanulási nehézségként, hanem tanulási különbségként jellemzik. A diszlexiát a magyar nyelvű szakirodalom is széles körben tárgyalja (például *Sarkadi, 2006; Kormos és Kontra, 2008; Tánczos, 2007; Meixner, 1995; Gyarmathy, 2001a*), így ezen cikk keretében részletesebb ismertetéstől eltekintek.

A diszgráfia nem választható el élesen a diszlexiától, mert azzal rendszerint együttjár. Tünetei között megkülönböztethetjük a helyesírási hibákat (fonetikus írás, betűk felcserélése, betoldása és kihagyása) és a kézírás mechanikai zavaiból eredő problémákat (bizonytalan vonalvezetés, eltérő betűméretek, betűk dőlése, betűk helytelen formálása), amelyek együttesen gyakran szinte olvashatatlan kézírást eredményeznek. Az okok között az egyik legfontosabb maga a diszlexia, de ugyancsak szerepet játszhatnak a mozgástervezés nehézségei (diszpraxia), a vizuális felfogóképesség csökkenése, a látási memória, a térbeli elhelyezés zavarai vagy a rossz, görcsös ceruzafofás.

A diszkalkulia a számolási és matematikai felfogóképesség zavara (*Márkus, 1999, 153.*) Az általános iskolás diákok 4–6 százalékát érinti (*Sharma, 2001; Márkus, 1999, 161.*). A nyelvtanulásban játszott szerepe a fenti tanulási nehézségekhez képest jóval kisebb.

Nyelvtanítási módszerek tanulási zavarokkal küszködő diákok esetén

Míg az ADHD-s tanulók nyelvtanulási problémáinak megoldására nincsenek kidolgozott tanítási módszerek a szakirodalomban (Sparks, Javorsky és Philips [2005] tanulmánya egyetlen korábbi vizsgálatról tud ADHD-s tanulók nyelvtanulási nehézségeivel összefüggésben), addig a diszlexiás nyelvtanulókra több, egyértelműen elfogadott technika ismert. Közülük leghatásosabbnak a multiszenzoros és metakognitív módszerek bizonyultak, továbbá a homogén gátlást csökkentő technikák. A metakognitív módszerek lényege, hogy a tanár segítségével a diák saját tanulási folyamatát szinte külső szemlélőként tervezi, irányítja, értékeli, és ennek alapján próbálja azt minél sikeresebbé tenni. A homogén gátlás csökkentése a gyakorlatban azt jelenti, hogy az egymáshoz hasonló kiejtésű vagy leírású betűk vagy szavak tanítását időben elkülönítve végezzük. Ennek a módszernek a diszlexiások körében való alkalmazásában Magyarországon Meixner (1995) ért el sikereket. Hasonló sikerrel alkalmazta ezeket a technikákat Sarkadi (2005,

2008). A multiszenzoros technikák (MSL) alapja a vizuális, az auditív, a kinesztetikus és a tapintásra vonatkozó (taktilis) érzékelési módok aktív és párhuzamos használata (*McIntyre és Pickering*, 1995; *Sarkadi*, 2006; *Schneider és Crombie*, 2003, 16–18.). Ennek megfelelően a multiszenzoros technikák alkalmasak arra, hogy az egyszerre több csatornán érkező információk közül a feldolgozás a diák erősségét képező csatornán keresztül történjen, és egyben a szimultán érkező hasonló tartalmú információk erősítsék a gyengébb érzékelési módok használatát. Mivel minden egyes tanulási zavaros diák a nehézségek és egyéni képességek egyedi kombinációjával rendelkezik (*Cottrell*, 2003), esetükben igen fontos a személyre szabott optimális tanítási módszer kidolgozása. Ez függ attól, hogy a konkrét tanulónak mik az erősségei, illetve gyengébb oldalai. Mindenesetre diszlexiások esetében kifejezetten ajánlott a hagyományos nyelvtanításban kisebb szerepet játszó kinesztetikus és taktilis érzékelési módok használata, mivel ezek a csatornák esetükben az átlagosnál is fejlettebbek (*Sarkadi*, 2006). Diszlexiás nyelvtanulók részére kiválóan hasznosítható konkrét technikák és feladatok találhatók *Schneider és Crombie* (2003) könyvében, valamint *Nijakowska* (2001) tanulmányában. Az utóbbi tanulmány külön előnye, hogy egy tizenöt éves lengyel diák angoltanulási nehézségeivel foglalkozik, és a szerző által kidolgozott konkrét feladatok szinte változtatás nélkül hasznosíthatók.

A kutatás leírása

A kutatás célja egy 16 éves fiú tanulási és magatartási zavarainak bemutatása és ezek nyelvtanulására való hatásának ismertetése, ennek alapján nehézségeinek feltárása, valamint az esetében leghatékonyabb módszerek kialakítása. Az esettanulmány módszerével próbálok mélyreható képet nyújtani Tamás nyelvtanulási helyzetéről. A vizsgálatot kvalitatív módszerrel folytattam le, hogy minél mélyebben vizsgálhassam a résztvevő érzéseit, viselkedését és képességeit. Próbáltam több oldalról megközelíteni az esetet: interjúk, kérdőív, óralátogatás, dokumentumok elemzése és főképpen a tanítási tapasztalatok kiértékelése alapján. Legértékesebb forrásnak a tanítási folyamatról készült naplóm bizonyult, mely azt a másfél éves időszakot öleli fel, amíg Tamást angolra tanítottam heti egy órában. Ezenfelül három interjút is készítettem: egyet Tamással, egyet édesanyjával, végül egyet az iskolai angoltanárával. Az édesanyjával készített interjú főleg a múltra fókuszált, amelyből kiderült, hogy Tamás súlyos tanulási zavarokkal küzd. Az interjúból továbbá általános képet kaptam az iskolában nyújtott teljesítményéről. Az angoltanár mesélt az interjúban Tamás speciális iskolájában tanuló osztálytársainak tanulási zavarairól, továbbá Tamás erősségeiről és gyengéiről. A Tamással készült interjú feltárta az anyanyelvi és idegen nyelvi nehézségeit, továbbá reflektált a magánórakon alkalmazott tanítási módszerekre. A félig strukturált interjúk átlagosan 45–55 percesek voltak, és 15–19 kérdést tartalmaztak. Ettől eltérően Tamással három alkalommal készült az interjú, ezek egyenként körülbelül 20 percesek voltak, amelyek során összesen 53 kérdésre adott választ. Erre azért volt szükség, mert Tamás rövidebb ideig tud koncentrálni. A Tamás által kitöltött, tanulási stílusára (stratégiájára) vonatkozó kérdőívet Szító Imrétől (1987) vettem át. Az összesen 34 kérdést tartalmazó kérdőív hét csoportba sorolja a tanulási stílusokat: auditív, vizuális, mozgásos, társas, csendes, impulzív és mechanikus. Továbbá Tamás néhány iskolai angolórájának látogatása során figyeltem meg Tamás és osztálytársai órai munkáját, valamint a tanár speciális módszereit. Ez különösen hasznosnak bizonyult, mert az osztály valamennyi diákja valamilyen tanulási vagy magatartási zavarban szenved. Különböző dokumentumokat elemeztem írás- és beszédképességének vizsgálata. Helyesírási és írási nehézségeinek megismerésére két füzetét és egy munkafüzetét elemeztem. Az utolsó öt órát magnóra rögzítettem, hogy beszédképességét és hangos olvasását kiértékeljem.

A kutatás résztvevőjének bemutatása

Kutatásom résztvevője egy összetett tanulási nehézségekkel diagnosztizált 16 éves magyar fiú, akit Tamásnak nevezek ebben a tanulmányban. Tamást igen korán, ötévesen diagnosztizálták diszlexiával, diszgráfiával, diszkalkuliával és főleg figyelemhiányos típusú ADHD-val. A korai felismerésnek köszönhetően olvasási és számolási képességeit nagyon jól tudták fejleszteni. A fejlesztés sikeressége nemcsak Tamás kiváló logopédusának köszönhető, aki nyolc éven át kitartóan foglalkozott vele, hanem szüleinek is, akik a legjobb feltételeket biztosították számára, az otthoni körülményektől kezdve egészen a megfelelő speciális iskolák és magántanárok kiválasztásáig. Mozgáskoordinációs képességei fejlesztése érdekében többféle sportot szeretett meg vele: úszás, kerékpározás, karate és korcsolyázás.

Tamás, habár 16 éves, csak most fejezte be a nyolcadik osztályt. Kilenc év alatt négy különböző iskolába járt. Az első négy évet egy alternatív iskolában töltötte, de a magas osztálylétszám miatt szülei úgy határoztak, hogy jobb helye lesz egy olyan iskolában, ami tanulási nehézségekkel küzdő diákok tanítására specializálódott, és az osztályok létszáma csupán öt fő, aminek következtében sokkal nagyobb figyelem jut egy-egy diákra. Ez az iskola be is váltotta a hozzá fűzött reményeket. Itt megismételte a negyedik évet, majd további két évet töltött még ebben az iskolában. Ezt követően ugyanennek az intézménynek a középiskolai részében tanult tovább. Sajnálatos módon anyagi gondok miatt az iskola bezárt, így csak egy évig tanulhatott itt Tamás. Nyolcadik évét egy nem speciális általános iskolában végezte, és ismét iskolát kell váltania, hogy középiskolában folytathassa tanulmányait.

Sok nehézsége ellenére angoltanára így jellemezte az interjúban Tamás hozzáállását a tanuláshoz: „Nagy erőssége, hogy türelmes, fegyelmezett, akar tanulni, felelősségteljes diák, aki tisztában van a kötelességeivel.”

A kutatás eredményei

Az alábbiakban ismertetem a kutatás során Tamásnál tapasztalt tipikus problémákat és az ezek megoldására kialakított, sikeresnek, illetve sikertelennek bizonyult módszereket. Tekintve, hogy egyetlen tanulóra vonatkozó esettanulmányról van szó, a kutatás eredményei természetesen nem általánosíthatók. Ez különösen érvényes olyan értelemben, hogy nem választható szét, hogy mely technikák lennének általában sikeresek a különböző egyedi tanulási, illetve magatartási zavarokkal szembenező diákoknál, tekintve, hogy Tamás az ADHD mellett többféle speciális tanulási zavarral is küszködik. Mindenesetre a hosszabb tanítási folyamat során szerzett tapasztalataim, benyomásaim alapján megpróbálom kiemelni, hogy mely módszereket vélek különösen alkalmasnak figyelemzavaros és/vagy hiperaktív gyerekek nyelvtanítására a tanulási nehézségektől szenvedő diákok esetén javasolt módszerek közül.

A tapasztalt nehézségek jelentős hányada kapcsolatos az angol nyelv úgynevezett mély helyesírási tulajdonságával, vagyis azzal a ténnyel, hogy az angol nyelv helyesírása igen távol áll a fonetikustól: 26 betű 44 hangot jelöl, ami összesen 577 graféma-fonéma kombinációt eredményez (Selikowitz, 1998, 60.). Amíg sok nehézség a diszlexiás nyelvtanulók esetében tipikusnak mondható, addig egyes speciális problémák véleményem szerint abból a tényből fakadnak, hogy Tamás tanulási nehézségei között a diszgráfia a domináns. Ez különösen megmutatkozik abban, hogy esetében mely tanulási módszerek váltak be.

A Tamásnál leggyakrabban előforduló problémák

1. Szótanulási nehézségek

Diszlexiás tanulók esetében tipikusak a megtanult szavak előhívásának problémái (Hoffmann, 1984; Root, 1994); ez általában kapcsolatos a diszlexiások gyengébb memóriájával. A szótanulás problémái következtében Tamás is jóval nagyobb passzív szókincssel rendelkezik, mint aktívvál. Nehézségei kiváltképp hasonló kiejtésű és leírású (kitchen-chicken, make-cake, world-word-work, and-end, white-wife) vagy hasonló jelentésű (wake up-get up, sitting-standing, near-next to) szavak felcserélésében jelentkeznek.

Főleg olyan vizuális technikákkal tanultunk szókincset Tamással, mint például a képes szótár, képes kártyák, memória- és dominójáték, társasjáték és szókártyák. Színes képes szótár segítségével nemcsak az általam fontosnak talált témaköröket tanultuk (család, ház, állatok, ruháneműk, foglalkozások), hanem az ő speciális érdeklődési körének megfelelően hullőkről, halakról, rovarokról és hajózással kapcsolatos tárgyokról is tanultunk. A már említett szókártyák váltották fel a szótárfüzet vezetését. Szavak ismétlésére Tamás kedvence az akasztófajáték volt, egyetlen óra sem kezdődhetett enélkül, és mint minden gyakorlatnál, itt is szeretett a tanár szerepébe bújni és ő maga gondolni szavakra.

2. Helyesírási problémák

Pollock, Waller és Pollitt (2004) terjedelmes listát közöl a diszlexiások angol nyelven előforduló tipikus hibáiról. Habár ez a lista angol anyanyelvű diákok által elkövetett hibák alapján lett összeállítva, és nem az angolt idegen nyelvként tanulók írásaiból merített, mégis feltűnően nagyfokú egyezést mutat azokkal a hibákkal, amelyek Tamás munkáiban fordulnak elő.

a) Betűk helytelen sorrendje (*brid-bird, hlaf-half, paly-play, castel-castle, tow-two*). Ezen problémák egy része feltehetően az angol nyelv nem fonetikus helyesírásából fakad.

b) Betűk kihagyása (*fiend-friend, frot-front, captal-capital, stan-stand, trai-train, clim-climb, parot-parrot, blac-black, kichen-kitchen*). Az egyébként diszlexiás tanulóknál tipikus ilyen problémák egy része Tamásnál valószínűleg az ADHD okozta koncentrációs hiányból fakad.

c) Betűk betoldása (*sun-sun, woork-work, wahat-what, horsee-horse, theather-theater, writhe-write, plaly-play, nationality-i-nationality*). Érdekes jelenség, hogy a feleslegesen betoldott betű szinte minden esetben már valahol előfordul a megfelelő szó helyes leírásában. Tamás gyakran feleslegesen megdupláz bizonyos betűket. Sok esetben a betoldott betű néma, például *h* vagy *e*. Ez azzal magyarázható, hogy a diákok számára nehezen megjegyezhető, hogy az angol

nyelvben mikor szerepelnek a szavak leírásában olyan betűk, amelyeket nem ejtünk.

d) Betűk tévesztése (*yuu-you, Meth-Math, Germani-Germany, smoll-small, pricon-prison, de-be, vell-well, wery-very, goind-going, moder-mother, seather-theater, kake-cake*). A hibák egy része abból a tényből fakad, hogy az angol nyelvben különböző grafémák (betűk) ugyanazt a fonémát (hangot) jelölik (*o-u, e-a, i-y, o-a, c-s, c-k*). Amíg ezen hibák feltehetően általánosak az angol nyelvet idegen nyelvként tanuló diákoknál, addig a hibák egy másik típusa viszont jellemző a diszlexiásokra, amikor hasonló alakú (egyes esetekben tükrözött) betűk tévesztése történik (*b-d, d-g*). Egyes esetekben mindkét nehézség jelen van (*w-v*), különösen magyar anyanyelvű tanulóknál, ahol e két hang

nincs megkülönböztetve. Előfordult, hogy a *th* grafémát Tamás a helytelen *d*, illetve *s* betűkkel helyettesítette, aszerint, hogy a szó eredeti kiejtésében a *th* graféma zöngés vagy zöngétlen hangot jelölt. A betűtévesztések egy része (*o-a*) pedig Tamás diszgráfiájából adódó, még saját maga által is nehezen kiolvasható kézírásával magyarázható.

3. Nyelvtani problémák

Diszlexiások körében a helyesírás és az absztrakt nyelvtani kapcsolatok elsajátítása (Kormos és Kontra, 2008) igen sok nehézséget okoz az idegen nyelv tanulása során. Ezt tanulási zavarokkal küzdő gimnazisták esetében alátámasztotta Ormos (2003) tanulmánya is, mely leírja, hogy a diákok 77-78 százaléka ezt a két területet nevezte meg a legtöbb problémát okozónak. Tamás az interjúban ezzel egybehangzóan vélekedett saját magáról. Tamás nyelvtudási szintje miatt a nyelvtani problémák azon korlátozott körére kell szorítkozni, amelyeket eddigi tanulmányai során már bizonyos szinten elsajátított.

3.1. Igeidők

Tamásnál igen sok problémát okoz az egyszerű és folyamatos jelen használata. Ez részben magyarázható azzal, hogy a magyar nyelvben nincs ilyen megkülönböztetés. Ugyanakkor esetében nem csak a megfelelő igeidő kiválasztása (How often do you *eat-ing* chocolate?), hanem az egyes igeidők helyes képzése is kifejezetten sok problémát okoz. Az egyes szám harmadik személyben gyakran elhagyja az *s* végződést (The taxi driver *drive* a car.), illetve a folyamatos jelennél gyakori a létige elhagyása (The taxi driver *driving* a car.).

3.2. Szintaxis

Amint Schneider és Crombie (2003) hangsúlyozzák, a mondattan diszlexiások részére a nyelvtan különösen nehéz részét képezi.

a) Szórend. Tekintve, hogy a magyar nyelvben nincs kötött szórend, ez a terület általában sok nehézséget okoz magyar diákok angolnyelv-tanulása esetén. Tamásnál előfordulnak súlyosabb szórendi hibák (*Are friends and Matt Fred?*), olyan szórendi hibák, amelyek a magyar nyelvben helyes szórendet tükröznének (*My dad in a hospital works*), vagy olyan szintaktikailag korrekt mondatok, amelyek szemantikailag helytelen mondatokat eredményeznek. (*There is a zoo in the green crocodile. Is there a forest in the lake?*).

b) Mondatrészekkel kapcsolatos nehézségek. Tamás a bonyolultabb helyes struktúra helyett gyakran az általa ismert egyszerűbb szerkezeteket (például csak létige) alkalmazza, és más lényeges mondatrészeket elhagy (*She is homework. I am lesson*). Más esetekben pont a létigét hagyja el (*What your name?*). Gyakori a névelő elhagyása vagy felesleges használata (*Is Toffee cat? The Tamás is next to the chair*). Az *s* betű használata az angol nyelvben igen sokrétű (többes szám, birtokos jelző, személyrag, létige (*is*) rövidítése). Ez a jelenség sok gondot okoz Tamásnak (*My pet is colour is white. He's eyes are blue.*). Az egyes és többes szám használata eltér a magyar és angol nyelvben, például számnevek után. Nem csoda, ha ezzel kapcsolatos hibák előfordulnak nála is (*two dog, Is there a lot of children in the pool?*), de ezen túlmenően egyszerűbb esetekben is ejt egyeztetési hibákat (*His brother are fishing*).

4. Kézírással kapcsolatos problémák

A Tamás édesanyjával készített interjúból derült ki, hogy speciális tanulási nehézségei közül a diszgráfiája a legsúlyosabb. Tamás interjújában említette, hogy „ott ültem a tanár mellett, mialatt javította a dolgozatomat, mert nem tudta elolvasni”. Ebből látszik az is, hogy sajnos nem csak a helyesírásával van gondja, de a betűk formálásával és a külalakjal is. Pollock, Waller és Politt (2004, 103–104.) tizenegy típusba sorolja a diszgráfiasok jellemző problémáit. Ebből hét típus Tamásnál is jelentkezik, melyek a következők: kis-

betűk eltérő mérete, nem egyenletes távolság a betűk, illetve a szavak között, gyakori át-húzások, vonalvezetési problémák, általános és specifikus betűformálási problémák. Specifikus betűformálási problémái vannak a nagy *y*-nal, *w*-vel és a *t*-vel. Továbbá, az *o*-a, *e*-i, *m*-n, *r*-p betűi nehezen különböztethetők meg egymástól.

Mivel Tamással jelenleg is logopédus foglalkozik, hogy íráskészségét fejlessze, a magánóráinkon kíméltem őt, és az írásos gyakorlatokat a minimumra csökkentettem. Kérésére a szókétyákat is én készítettem el, amelyek egyik oldala az új angol szót, a másik pedig a magyar megfelelőjét tartalmazta. Ezeken a kétyákon azért szerepeltek a szavak színes nagybetűkkel, hogy vizuálisan könnyebben megjegyezhetőek legyenek. Tamás nem szívesen használt szótárfüzetet, viszont ezeket a színes kétyákat annál inkább.

Tamás írási nehézségeit valószínűleg gyenge motoros képességei okozzák. Ahogy általánosan igaz a diszgráfiasokra, Tamás írása is rendezettebb, amikor nincs időkorlátok közé szorítva.

Sikeres és sikertelen tanítási módszerek

Az egyéni tanítás során törekedtem arra, hogy a szakirodalomból megismert és jónak minősített multiszenzoros technikákat használjam. Amennyire lehetett, igyekeztem az adott feladatokat minél játékosabb formában alkalmazni. Ezáltal próbáltam elérni, hogy Tamás figyelemhiányából eredő hátrányait minél jobban ellensúlyozzam, továbbá motivációját is fokozzam. Hasonló okokból, energiája lekötése és figyelmének fenntartása végett nagy súlyt fektettem a mozgást tartalmazó játékos feladatokra. Az egyéni tanítás során módomból nyílt a feladatokat Tamás munkabíráshoz igazítani, azokat pillanatnyi fizikai állapotától függően megválasztani. Így amikor figyelme lankadását tapasztaltam, igyekeztem valamilyen részéről fokozott aktivitást igénylő feladat vagy játék beiktatásával a tanítást eredményesebbé tenni.

1. Sikeres módszerek

1.1. Főleg kinezetikus (mozgásos) technikák

A folyamatos jelen gyakorlását igyekeztem gyakorlati oldalról megközelíteni, hogy ennek a magyarok számára nehéz igeidőnek a megfelelő használatát ne csak elméletileg magyarázzam el, hanem az igeidő helyes használata valódi példákon keresztül, a mondat kimondásával egyidejű cselekvés által rögzüljön. A feladat során kimentünk a kertbe, és például a labda dobásával, rúgásával, elkapásával egyidejűleg mondtuk angolul a cselekvést jelentő mondatot (*I'm throwing/kicking/catching the ball.*). Ezt eljátszottuk más mozgást jelentő igeik esetében is.

Egy másik játék segítségével a helyhatározós szerkezeteket (*in, on, under, next to, near, between*) tanultuk. A feladat során egyikünk választott egy szokatlan helyet a szobában, ahova ült, állt vagy feküdt, a másik pedig angolul mondta, hogy mit csinál (*you are standing on the table, you are under the chair, you are under the bed*).

Egy harmadik játék alkalmával ruhaneműk angol nevét gyakoroltuk. Ennek során kinyitottuk a családi ruhásszekrényt, és miközben rámutattam az egyes ruhadarabokra, Tamás feladata volt, hogy angolul megnevezze őket. Ez a feladat annyira elnyerte tetszését, hogy az interjúban említette, hogy később édesanyjával is tovább gyakorolták ily módon a ruhák neveit.

Különböző cselekvéseket ábrázoló képes kétyák segítségével a „tudni” szerkezetet (*I can ...*) és a kétyán szereplő cselekvést jelentő igeiket tanultuk, illetve gyakoroltuk angolul. Egyikünk húzott a kétyákból és eljátszotta az azon szereplő cselekvést. Másikunk feladata volt a cselekvés kitalálása és angol megnevezése. (*You can ski/swim/ride a motorbike/play the piano*). Hasonló képes kétyák különböző foglalkozásokat ábrázoltak.

A feladat ugyanez volt: egyikünk eljátszotta, a másik kitalálta és megnevezte a foglalkozást. Ezek a gyakorlatok ötvözték a kinesztetikus és vizuális technikákat.

1.2. Főleg vizuális technikák

Főleg olyan vizuális technikákkal tanultunk szókincset Tamással, mint például a képes szótár, képes kártyák, memória- és dominójáték, társasjáték és szóképek. Színes képes szótár segítségével nemcsak az általam fontosnak talált témaköröket tanultuk (család, ház, állatok, ruhaneműk, foglalkozások), hanem az ő speciális érdeklődési körének megfelelően hullókról, halakról, rovarokról és hajózással kapcsolatos tárgyakról is tanultunk. A már említett szóképek váltották fel a szótárhasználatát. Szavak ismétlésére Tamás kedvence az akasztófal volt, egyetlen óra sem kezdődhetett enélkül, és mint minden gyakorlatnál, itt is szeretett a tanár szerepébe bújni és ő maga gondolni szavakra.

Tamás kedvenc játéka az általam készített memóriajáték volt, amivel az állatok neveit gyakoroltuk. Különböző állatok képeit tartalmazták a kártyák, és akkor lehetett a párt megtartani, ha helyesen nevezte meg az állatokat angolul. A dominójáték hasonló volt, különféle állatok képei és nevei szerepeltek a kártyákon, amelyeket ki kellett rakni. Mivel Tamás megjegyezte, hogy a memóriajátékot jobban szereti, ezért szétvágtam a dominókat és memóriajátékká alakítottam. Ezek után helyes párnak az állat képe és leírt neve számított. Ebben a feladatban a vizuális és kinesztetikus elemeket kombináltuk.

Egy másik játék, mely elnyerte Tamás tetszését, egy társasjáték volt (*Watcyn-Jones*, 1993, 97.), mely a ruhaneműket gyakoroltatja. A játékban ruhaneműk szerepeltek kis kártyákon, egy másik helyen a megnevezésük, és a feladat az volt, hogy a képeket fel kellett címkézni. Utóbb ezt a játékot is átalakítottam memóriajátékká azáltal, hogy kivágtam a kis képeket, amelyeket később szóban kellett megnevezni a játék során.

Egy meghatározó módszer, amellyel nyelvtant tanultunk Tamással, az úgynevezett színkódolás volt. Ez a feladat a szintaxis, a különböző mondat szerkezetek elsajátításában bizonyult hasznosnak, melyet Tamás ki is emelt az interjúban. Lényege, hogy a mondat különböző mondatrészeit eltérő színű kis kártyákra írtam, és ezekkel kellett Tamásnak helyes mondatokat összeállítania, figyelembe véve a kötött angol szórendet. Minden szín különböző mondatrészt jelölt: piros az alanyt, világoskék a segédigét, sötétkék a főigét, zöld a tárgyat, sárga a helyhatározót, a narancssárga pedig az időhatározót jelölte. Ez a feladat egyaránt használt vizuális, auditív és taktilis módszereket, mivel a színes kártyákból általa kirakott mondatokat hangosan is fel kellett olvasnia.

Nagyméretű, színes poszterek segítségével a folyamatos jelent gyakoroltuk. Tamásnak el kellett mondania, hogy mit lát a képen. A poszter egy házat ábrázolt szobákkal, és a családtagok különböző tevékenységeit mutatta be. Ezáltal a folyamatos jelen időn kívül a ház részei, helyiségei, családtagok és mindennapi tevékenységek témakörének szókincsét is gyakoroltuk. Egy hasonló poszter egy társasház életét mutatta be, melyben a feladat megegyezett a fent leírttal. Egy további ötlet a folyamatos jelen használata során elkövetett hibák kiküszöbölésére a Sarkadi (2005, 58.) által említett vizuális emlékeztető igénybevétele volt. Nagy betűvel felírtam egy papírra az *is doing* szerkezetet. Az előbb említett poszteres gyakorlatnál, miközben mondatokat alkotott a képről, sokkal kevesebb hibát követett el a szerkezet helyes használata során, amikor ezt a vizuális emlékeztetőt a poszter mellé tettük.

1.3. Főleg auditív technikák

Tamásnak nincsenek nagyobb gondjai a hallás utáni szövegértés terén. Mivel a kommunikatív nyelvtanítás fontos eleme a hallás utáni szövegértés, hogy a diák megértse a kérdéseket, és ezekre választ tudjon adni a beszélgetés során, ezt a területet is igyekeztem fejleszteni. Ezt annak tudatában tettem, hogy a diszlexiások körében ez a tanítási módszer általában kevésbé hatékony. Az általam választott gyakorlatok főleg dalokat tar-

talmaztak, hogy a játékoság ösztönzőként hasson. Ezek a dalok mindig más technikák alkalmazásával jártak együtt, például kinesztetikus vagy vizuális elemekkel.

A *Cookie Monster's blue book* (Zion, 1985, 52–53.) című angol nyelvkönyv tartalmaz két dalt, amihez nagy színes képek tartoznak. A *The Friendly Forest* című dal az állatszókincs mellett még a helyhatározós szerkezetet gyakoroltatja (*in, on, under, next to, between, near*). A feladat az első hallgatás során az volt, hogy Tamás rámutatott az állatra, amiről a dal éppen szólt. A második hallgatás során már nem csak rámutatnia kellett, hanem leállítottuk a magnót és el kellett ismételnie a hallott szövegrészt (*The fox is next to the lake. The bear is between the trees. The turtle is on the rock.*). A *Jungle World* című másik dalban ugyanez volt a feladat, az állatok megnevezésén kívül itt viszont a folyamatos jelen gyakorlása volt a cél (*The crocodile is swimming in the lake. The kangaroo is hopping.*). Ugyanebben a témában az *Old MacDonald* című dalnál a feladata az volt, hogy először kártyákon mutassa meg a hallott állatokat, majd soronként leállítottuk

a dalt, és le kellett írnia a hallott dal megfelelő sorát.

A kutatás igazolta azt az előzetes feltételezésemet, hogy az ADHD-val együtt járó tanulási zavarokkal küszködő diákok esetében nagy jelentőségű a tanulópillanatnyi állapotához alkalmazkodó egyéni tanítás és a motivációt növelő játékos feladatok fokozott alkalmazása. Bár ezen tapasztalatok egy része csoportos tanítás esetén nem használható, remélem, hogy a jelen tanulmány megállapításai hasznosak lehetnek a hasonló zavarokban szenvedő diákok idegen nyelvi oktatása során.

Két ismert dal hallgatását kinesztetikus elemekkel ötvöztük. A *Head and shoulders* és a *Hokey Pokey* című dalokban a szöveg utasítása szerint rámutatunk az említett testrészekre (*Head and shoulders*), illetve a másik dal esetében a szövegben szereplő utasításokat (mozgásokat) kell végrehajtani. A diszlexiások esetében a második dalban a jobb és bal oldali testrészekkel történő feladatok végrehajtása egyúttal a számukra nehézséget okozó jobb és bal fogalmának gyakorlását is elősegíti.

2. Sikertelen módszerek

Több szerző (Buzan, 1993; Gyarmathy, 2001b; Kenyon, 2002) javasolja az úgynevezett gondolatterképek ('mind map') használatát bármilyen tanulási folyamatnál, különösen diszlexiások esetében. A módszer lényege, hogy egy bizonyos témát és annak összefüggéseit globális módon egyetlen ábrán szemléltetünk. A legfontosabb elem kö-

zépen helyezkedik el, melyet nyilak kötnek össze a megfelelő fogalmakkal és tényekkel. Az ábrán szereplő rajzok és feliratok segítik az információk vizuális módon történő rögzítését. Az ábra akkor különösen hasznos, ha a diák saját maga készíti el a gondolatterképet és így az egyúttal a saját gondolkodásmódját tükrözi az adott témára vonatkozóan. Ez a módszer Tamásnál azért nem vált be, mert diszgráfiája miatt nem szívesen készített ilyen ábrákat, és nem is tudta az általa elkészített ábrák alapján az információkat könnyebben rögzíteni.

Egy másik, szakirodalomban (Pollock, Waller és Politt, 2004, 60.; Nijakowska, 2001) szereplő módszer a tapintási (taktilis) érzékelési módon alapul. Lényege, hogy a kiválasztott szavakat vagy betűket toll és papír helyett ujjunkkal levegőbe, homokba, bőrre írjuk (az írás mozdulatát utánozzuk, nagyméretű betűket képezve). A módszer egy hasonló változata szerint a betűket gyurmából formázzuk meg. Ezek a technikák Tamásnál sajnos ismét sikertelennek bizonyultak, feltehetően diszgráfiájának domináns volta miatt.

Összefoglalás

A kutatásban szereplő tizenhat éves fiú, Tamás, összetett tanulási zavarokkal küszködik (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia és főleg figyelemhiányos típusú ADHD). A helyes angol nyelvi tanítási technikák kidolgozása céljából többféle eszköz használatával (interjúk, kérdőív, óralátogatás, dokumentumok elemzése és különösen hosszú időn keresztül történő egyéni tanítás) kaptam képet tanulási nehézségeiről. A szakirodalomban szereplő különböző, döntően a diszlexiásoknál jól bevált multiszenzoros technikák kipróbálására az egyéni tanítás igen hasznosnak bizonyult. Ez megnyilvánult abban, hogy mód nyílt a sikeres és sikertelen technikák korai szétválasztására és a számára legmegfelelőbb módszerek hangsúlyozott alkalmazására. A kutatás igazolta azt az előzetes feltételezésemet, hogy az ADHD-val együtt járó tanulási zavarokkal küszködő diákok esetében nagy jelentőségű a tanuló pillanatnyi állapotához alkalmazkodó egyéni tanítás és a motivációt növelő játékos feladatok fokozott alkalmazása. Bár ezen tapasztalatok egy része csoportos tanítás esetén nem használható, remélem, hogy a jelen tanulmány megállapításai hasznosak lehetnek a hasonló zavarokban szenvedő diákok idegen nyelvi oktatása során.

Függelék

Az általánosan elfogadott, kórmeghatározó ismertetőjelek a legújabb Mentális rendellenességek kórmeghatározó és statisztikai kézikönyve (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV) szerint a következők:

(1) A figyelemhiány következő tünetei közül legalább hat fennáll legalább hat hónapig olyan mértékben, amely nem felel meg az elvárt fejlődési szintnek:

1. részletek feletti elsiklás és gondatlanságból elkövetett hibák,
2. feladatvégzéskor vagy játékos elfoglaltságok esetén a figyelem fenntartása nehéz,
3. az illető nem figyel, mikor közvetlenül hozzá beszélnek,
4. az utasításokat nem követi és nem tudja befejezni a munkát,
5. nem képes dolgokat és cselekvéseket megszervezni,
6. kerüli, nem szereti vagy vonakodik az olyan munkától, mely lankadatlan mentális erőfeszítést igényel,
7. olyan dolgok elvesztése, melyek feladatok, tevékenységek elvégzéséhez szükségesek,
8. figyelme könnyen elterelődik,
9. napi feladatokban feledékeny.

(2) A hiperaktivitás-impulzivitás következő tünetei közül legalább hat fennáll legalább hat hónapig olyan mértékben, amely nem felel meg az elvárt fejlődési szintnek:

1. a kéz és a láb izeg-mozog ülés közben,
2. az ülőhely elhagyása olyan helyzetekben, amikor muszáj ülni,
3. túlzott mértékű mozgás (futkározás, mászás) nem megfelelő helyzetekben (serdülőkorban és felnőtteknél ez nyugtalanságra korlátozódhat),
4. nem képes nyugodtan szabadidős tevékenységeket folytatni,
5. úgy érzi, „menni kell” vagy hogy „egy motor vezérli”,
6. mértéktelen beszéd,
7. válaszok kimondása, mikor a kérdések még nem hangzottak el teljes mértékben,
8. nehezen tudja kivárni, hogy rákerüljön a sor (türelmetlen),
9. félbeszakít vagy zaklat másokat.

Köszönetnyilvánítás

Jelen cikk az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tan-
székére benyújtott szakdolgozat alapján készült. Köszönetet mondok témavezetőmnek,

Dr. Kormos Juditnak és az Esélyegyenlőség a nyelvoktatásban (NTKTH B2 2006-0010) projektnek munkám támogatásáért, valamint Sarkadi Ágnesnek és Molnár Boglárkának hasznos tanácsaikért.

Irodalom

- Balázs J. (1999): Tanulási és magatartási zavarok neurobiológiai megközelítése. *Fejlesztő Pedagógia (különszám)*, 164–167.
- Barkley, A. R. (1997): Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121. 65–94.
- Barkley, A. R. (2000): Russell Barkley on AD/HD: Lecture in San Francisco, CA on June 17, 2000. http://www.schwablearning.org/pdfs/2200_7-bark-tran.pdf?date=4-12-05
- Besnyő, M. (é. n.): *Hiperkinetikus zavar pszichosztimuláns kezelése*. http://gyip.szote.u-szeged.hu/hefop/szakorvosj_kep/102.pdf
- Brown, T. E. (2002): DSM-IV. ADHD and executive function impairments. *Advanced Studies in Medicine*, 25. 910–914.
- Buzan, T. (1993): *The Mind Map Book*. BBC Books, London.
- Comer, R. J. (2000): *A lélek betegségei. Pszichopatológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cottrell, S. (2003): Students with dyslexia and other specific learning difficulties. In Powell, S. (szerk.): *Special teaching in higher education – Successful strategies for access and inclusion*. Kogan Page, London. 121–139.
- DSM-IV (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). American Psychiatric Association, Washington, D.C.
- Gale Group (1999): Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). In *The Gale Encyclopedia of Medicine*. Gale Group, Farmington Hills. 375–378.
- Gyarmathy É. (2001a): *Mi a specifikus tanulási zavar, miért terjed és hogyan lehet hatékonyan kezelni?* <http://www.diszlexia.hu/Cikkek/tanzavtanitani.pdf>
- Gyarmathy É. (2001b): Gondolatok térképe. *Tani-Tani*, 18–19. 108–115.
- Gyarmathy, É. (2008): *Diszlexia: A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Hartmann, T. (2006): *Betegség vagy adottság? A figyelemzavar és a hiperaktivitás új értelmezése*. Pro Novum, Budapest.
- Hoffman, M.-S. (1984): *Practical planning for the language/learning disabled student*. Paper presented at the 1984 Massachusetts Speech and Hearing Association Convention.
- Jaksa, P. (1998): *Fact sheet on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD/ADD)*. <http://www.add.org/articles/factsheet.html>
- Jones, M. (2001): *Hiperaktív gyermekek*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Kenyon, G. (2002): *Mind mapping can help dyslexics*. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/1926739.stm>
- Kontráné Hegybíró E. – Kormos J. (2007): Nyelvtanárak a diszlexiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 82–91.
- Kormos, J. – Kontra, E. H. (2008): Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. In Kormos, J. – Kontra, E. H. (szerk.): *Language learners with special needs. An international perspective*. Multilingual Matters, Clevedon. 189–213.
- László Zs. (1997): *Az örökmozgó gyerekek*. FI-MO-TA Bt. – SALVE Alapítvány, Kistarcsa.
- Márkus A. (1999): Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám, 151–163.
- McIntyre, C. W. és. Pickering, S. J (1995): *Multisensory structured language programs: Content and principles of instruction*. <http://www.ldonline.org/article/6332?theme=print>
- Meixner I. (1995): *Munkásságom tézis-szerű összefoglalása*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/dyslex2/meixner1.htm>
- N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nijakowska, J. (2001): *Teaching English as a foreign language to a Polish dyslexic child – A case study*. Paper presented at the 5th BDA International Conference, University of York.
- NIMH (1994): *Attention deficit hyperactivity disorder*. National Institute of Mental Health, National Institutes of Health, US Department of Health and Human Services, Bethesda. 1–47. <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/nimhadhdpub.pdf>
- Ormos, E. (2003): *Teaching English as a foreign language to dyslexic children*. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Pollock, J. – Waller, E. – Politt, R. (2004): *Day-to-day dyslexia in the classroom*. RoutledgeFalmer, London.
- Ranaldi, F. (2003): *Dyslexia and design & technology*. David Fulton Publishers, London.
- Ranschburg J. (2002): *Pszichológiai rendelkezések gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Root, C. (1994): *A guide to learning disabilities for the ESL classroom practitioner*. <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej01/a.4.html>
- Sarkadi, Á. (2005): *Dyslexia and achieving success in studying English as a second language*. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Sarkadi Á. (2006): A diszlexiás nyelvtanulók angol tanításának kérdései. *Iskolakultúra*, 6. 94–101. <http://www.iskolakultura.hu/documents/114.htm>
- Sarkadi Ágnes (2008): Vocabulary learning in dyslexia – The case of a Hungarian learner. In Kormos, J. – Kontra, E. H. (szerk.): *Language learners with special needs. An international perspective*. Multilingual Matters, Clevedon. 110–129.

Schaub, J. M. (1998): *Your kid has ADHD. Now what? A Handbook for parents, educators and practitioners*. Beaver's Pond Press, Edina.

Schneider, E. és Crombie, E. (2003): *Dyslexia and foreign language learning*. David Fulton Publisher's, London.

Selikowitz, M. (1997): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Selikowitz, M. (1998): *Dyslexia and other learning difficulties: The facts.*: Oxford University Press, Oxford.

Sharma, M. (2001): *Berkshire mathematics project, Cambridge*. <http://www.bbc.co.uk/skillswise/tutors/expertcolumn/dyscalculia>

Silver, L. (1993): *Dr. Larry Silver's advice to parents on attention deficit hyperactivity disorder*. American Psychiatric Press, Washington, DC:.

Sparks, R. L. – Javorsky J. – Philips, L. (2005): Comparison of the performance of college students classified as ADHD, LD, and LD/ADHD in foreign language courses. *Language Learning*, 1. 151–177.

Szító I. (1987): *Iskolapszichológia 2.: A tanulási stratégiák fejlesztése*. Trefort Kiadó – PPK.

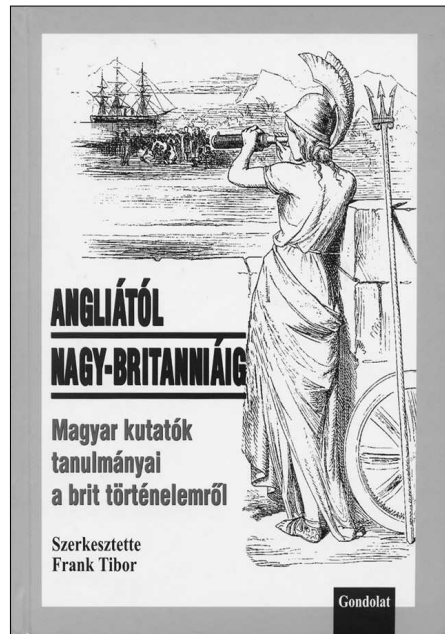
Tánczos, J. (2007): *Nyelvtanulás és diszlexia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Watcyn-Jones, P. (1993): *Vocabulary games and activities for teachers*. Penguin Books Ltd., London.

Wender, P. H. (1993): *A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Figyelemzavar egy egész életen át*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Whiteman, T. A. – Novotni, M. (1995): *Adult ADD*. Pinon Press, Colorado.

Zion, J. S. (1985): *Cookie Monster's blue book*. Oxford University Press, New York.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Tudományköziség és komplex szövegértés a középiskolában

A Kép és szöveg című tantárgy vázlata

„A társadalom jól és gyorsan olvasó, jeleket ügyesen dekódoló, szimbólumértő embereket vár az iskolától, az iskola pedig egy Dante és Villon és Tolsztoj és Ady életrajzát bemagoló szerencsétlen diákokat ad neki, aki az érettségi után pár nappal üres fejjel áll s néz körül a világban, és egyetlen dolgot tud egészen biztosan: öt oldalnál hosszabb szöveget életében nem vesz a kezébe!” (Füzfa, 2003)

Az utóbbi évtizedek pedagógiai diskurzusának egyik leggyakrabban visszatérő problémája a középiskolai oktatás célrendszerével függ össze: a kérdés tulajdonképpen az, mit ad, mire nevel, milyen „küldetést” teljesít a középiskolai képzés Magyarországon. Nálunk az intézményes nevelés szerkezetében, szemléletében kialakulása óta a tudományágak logikáját követi, alap- és középszinten az elsődleges cél a „tudás”, a műveltség (vagyis az egyes tudományterületeken a kezdetektől napjainkig felhalmozott ismeretek) átadása.

Régóta sejthető persze, hogy ez lehetetlen: a tudományok (különös tekintettel a természettudományokra) rohamosan fejlődnek, új és új megközelítések, jelenségek válnak a tudományos diskurzusban uralkodóvá (például a tudományok kortárs elméleti irányzatai), a képzési idő azonban nem változik.

A kérdés tehát (körülbelül két és fél évtizede (1)) adott, s egyre árnyalódik: a magyartanítás, és ehhez kapcsolódóan a humán oktatás tekintetében is beszélhetünk olyan jelenségekről, mint a PISA-felmérések nem épp kedvező szövegértési eredményei vagy az olvasási és szabadidős szokásokra irányuló felmérések, a kétszintű érettségi tapasztalatai (lásd például Kereszty, 2008). Az olvasás és az olvasott szöveg megértése, azaz a befogadás stratégiáinak ismerete azonban nem olyan készségek, amelyek jelentősége csak egyetlen tantárgy határain belül érzékelhető, vagy amelyek „szavatossága” az érettségi-vel (szakiskolai képzés esetében a szakma megszerzésével) lejár: a mindennapi lét, a társadalomban való tájékozódás feltételei, legyen szó médiahordozókkal, hivatalos iratokkal vagy egyszerűen hétköznapi kommunikációs szituációkkal való szembesülésről.

A középiskolai oktatás azonban sokszor nem tudja felvállalni a társadalmi létmódhoz, a kortárs kultúra igényeihez igazodó komplex szövegértés készségének kialakítását és fejlesztését. Bár a NAT egyfajta szabadságot ad a tantárgyak, programok, curriculumok megalkotásában, annál nagyobb kötöttséget jelent a legtöbb műveltségi terület esetében a kétszintű érettségi, amely úgy méri fel az interpretációs, kommunikációs készségeket, hogy közben nem teszi félre a korábbi kánont sem, vagyis azt várja az iskolától, hogy két, teljesen eltérő stílust egyszerre képviseljen: foglaljon magába minden, a kánon részét képező ismeretet, azaz feleljen meg a „szélességelvnek” (lásd Knausz, 2003); és szakítson időt az ismeretek értő befogadására: képviselje egyúttal a „mélységelv” (lásd Knausz, 2003) is. A befogadási és interpretációs készségek fejlesztése pedig nem olyan „anyag”, amelyet itt-ott elhelyezve a tematikában, modulszerűen oktatni lehet: egy látásmód, eljá-

rás, stratégia kialakításáról van szó, amelynek éppúgy működnie kell az írott szövegek olvasása, a verbális-vizuális-auditív hatásokra építő médiaműfajok befogadása során, mint a műalkotások értelmezésénél. Ennek a komplex látásmódnak a kialakulása tehát nem megy végbe törvényszerűen akkor, amikor az intézmény a képesség- és készségfejlesztést célzó tartalmakat, műveltségterületeket megjeleníti a helyi tantervben: kifejtésének feltétele az, hogy a megfelelő műveltségterületek bizonyos pontokon érintkezzenek egymással, hogy a vizuális kultúra, a mozgókép- és médiaismeret, az anyanyelv és irodalom ne egymástól elszigetelten létezzenek, hanem lehetőség nyíljon összefüggéseik tematizálására is. A tanítás ebben az esetben interdiszciplináris feladat: „A médianevelés, csakúgy, mint az anyanyelv oktatása, vagy a vizuális nevelés, nem egyetlen tantárgy feladata akkor sem, ha van olyan tantárgy az iskolában, amelynek legfőbb célja ennek megvalósítása. [...] Igaz, a NAT-ban a Mozgókép- és médiaismeret önálló műveltségi részterületként szerepel, de a médianevelés bizonyos elemei az anyanyelv és a vizuális nevelés követelményei között szerepelnek.” (Bodóczy, 1999, 17.) A cél a tudományterületek közötti hidak, kapcsolódási pontok feltárása (illetve a tanulók rávezetése a feltárásukra), akár az adott tudományterületek kánonjának felülírásával, sőt feladásával is. Az ilyen interdiszciplináris jellegű képzés megvalósulhat integrált tantárgyi struktúrák révén, illetve (s ez bizonyos értelemben jóval egyszerűbb) az intézménynek lehetősége nyílik arra, hogy helyi tantervében létrehozzon egy tárgyat (kötelező elemként vagy fakultáció formájában), amely nem állítható egyértelműen párhuzamba egyetlen tudományággal sem. Az ilyen tantárgy nem „elkötelezettje” semmilyen kánonnak, és az érintett tudományterületeken fellelhető ismeretanyag ésszerű, rugalmas szelektálása révén a befogadói és értelmezői folyamatok tudatosítására, a körülöttünk létező, különböző közegbe tartozó műfajok értő megközelítésére koncentrálhat.

Egy ilyen kurzus lehet a *Kép és szöveg*, amelynek tanterve vizualitás és verbalitás együttes megjelenésének változatait mutatja be, és ezek befogadási stratégiáinak, értelmezési módszertanának tanítását tűzi ki célul. A műfaji skála, amelyből a tematika számára válogatni lehet, meglehetősen széles: mind a művészetek, mind pedig a tömegkommunikáció, a hétköznapi kultúra körében számtalan olyan jelenség lelhető fel, amelyben képi és textuális komponens (legalább implicit módon) egyaránt jelen van. A kép és szöveg együttes megjelenésével ható műfajok végigkísérik az életünket, gondolhatunk itt a mesekönyvek világára, a diafilmekre, a matematikaórán geometriai feladatokhoz készített vázlatokra, a földrajzi vagy történelmi atlaszokra és persze a képregényekre, a reklámok minden fajtájára (óriásplakát, tévé- és rádióreklám stb.), az operák szöveggönyveire, a közlekedési táblákra, a montázs műfajára, használati utasításokra, és még sorolhatnánk. A téma tehát meglehetősen kiterjedt, ettől függetlenül azonban felvetődhet a kérdés, hogy miért kép és szöveg viszonya válik egy mozgókép- és médiaismeret, anyanyelv és irodalom, valamint vizuális kultúra határán lavírozó tanterv központi motívumává. Hiszen egy hasonló pozícióban lévő kurzus foglalkozhatna akár az irodalmi művek filmes adaptációjával, vagy éppen irodalmi, illetve filmes témájú képzőművészeti alkotásokkal: ebben az esetben sokkal inkább meghatározható lenne a tantárgy hatóköre, maga a tanterv pedig feltehetőleg homogénebb, szerkesztettebb lehetne. Ez a megközelítés azonban áthelyezné a hangsúlyt az esztétikai témákra; a művek párhuzamos elemzése, az irodalom, a film és a képzőművészet esztétikai sajátosságainak középpontba állítása elterelné a figyelmet a befogadás módszertanáról, tudatosításáról, amely azonban a mai, információáradatként jellemzett, manipulatív társadalmi közegben nélkülözhetetlen.

A tájékoztatás csak egy a média funkciói közül, kísérőjelenségeinek egyike a befolyásolás szándéka, a meggyőzés: „[...] előre értelmezett szövegeket kínálnak a tévé hírműsorai például a szöveg és a kép együttes multimédiás hatásai révén. A képi illusztrációk itt mintegy metakommunikatív módon értelmezési sémák nyújtásával segítik a szöveges információk sima és reflektálatlan befogadását.” (Knausz, 2002) Ebből kifolyólag lehet termékeny,

hogy nemcsak a „magas” kultúra műfajai kapnak helyet egy ilyen tantervben, hanem szerepelnek a tömegkultúra, a tömegkommunikáció alkotásai is: a reklámok, videoklipek, képregények sokkal inkább a tanulók mindennapi életének részét képezik, mint mondjuk a képversek, az enigmatikus festmények, épp ezért fontos, hogy kialakuljon a különböző vizuális-auditív hatásokkal szembeni kritikus alapállás. A mindennapokban megjelenő műfajok vizsgálata pedig „hidat” képez a tanár és a tanuló között tátongó szakadék felett. Arató Lászlót (2000) idézve „[...] azért kellene az elektronikus tömegkultúra termékeivel foglalkozni, mert ez önmagában felszabadító-emancipáló hatású a diák számára: az iskola demonstrálná, hogy elfogadja, nem pedig megveti a diák »saját« kultúráját”.

A tanulók „saját kultúrája” pedig mindig jelenti a kortárs kultúrát is, annak populáris(abb) rétegét, amelynek figyelmen kívül hagyása magát a befogadási és interpretációs folyamatot bénítja meg: az értelmező közege meghatározza az értelmezést magát:

A tantárgy több műveltségterületet érint, ezáltal az ismereteket sajátos elrendezésben közli: itt egymás mellé kerülnek különböző, a nyelvtanórán, irodalmon, esetleg rajzon (vizuális kultúrán) korábban már említett fogalmak, elemzési módszerek, amelyek felelevenítése szükséges a tananyag feldolgozásához. A kurzus célja elsősorban nem új ismeretek átadása, hanem a megtanult dolgok újraértelmezése, a gondolkodtató és kreatív feladatok a tanulók fokozott aktivitását igénylik.

egy (képi vagy verbális) szöveg értő olvasásának feltétele az, hogy tisztában vagyunk a saját pozíciónkkal, csak ehhez tudjuk viszonyítani az értelmezés mindenkor tárgyat. Vagyis „[...] olyan tudásterületeket kell beengedni a történelem-, a magyar- és a művészeti órákra, amelyekről korábban úgy gondoltuk, hogy ott semmi keresnivalójuk. Szükségünk van ugyanis erre a tudásra magának a hagyománynak az értelmezéséhez. Ilyen először is az *önismeret*, hiszen a művekkel való találkozás során önmagunkkal is találkozunk. Másodsor a *populáris kultúra*, amely azt a horizontot alkotja, amelyről a fiatalok értelmezik a múltat, a hagyományt. Végül a *jelenismeret*. Csak akkor érthetjük meg ugyanis, hogy mit jelent egy mű a mai ember számára, ha ismerjük és átéljük a jelen központi problémáit.” (Knausz, 2002) A tömegkultúra tehát kiindulópontot jelent a tanítás-tanulás folyamata számára: a tanuló elsősorban a „saját” kultúrájára vonatkozóan rendelkezik kognitív sémákkal, ebből meríti, merítheti az elsődleges tapasztalatokat kép

és szöveg együttes működésére vonatkozóan. A populáris kultúra beemelése a tanórára a műveltségi kánon átadása szempontjából is fontos lehet: a fiatalok számára, épp a rájuk zúduló információmennyiség miatt, nem létezik igazán esztétikai értékrend (vesd össze: Arató, 1998): fennáll a veszélye annak, hogy minden (tömegkultúra, magas kultúra) öszszemosódik számukra, ennek szétválasztása pedig csak a tanóra során, a tanuló és a tanár, illetve tanuló és tanuló közötti kommunikáció során valósulhat meg.

A *Kép és szöveg* című tanterv szakít a sok esetben még ma is uralkodó művelődéstörténeti megközelítéssel, és azokkal a tantervekkel mutat rokonságot, amelyek szintén a multimediális-interdiszciplináris képesség- és kompetenciafejlesztésre helyezik a hangsúlyt. Ez nemcsak a kánonhoz való viszonyban nyilvánul meg, hanem a kiválasztott tananyag elrendezésében is. A tematika műfajokat (bizonyos esetben technikát) jelöl meg témakörökként (összesen tizet), minden témakör önállóan is egységet alkot, moduljellegű. Az egyes témakörökön belül két-három mű szerepel, amelyek általában időben vagy térben egymástól távol esnek, például a képregény esetében a kortárs amerikai, a kortárs japán típusú, valamint a magyar neoavantgárd képregény kerül egymás mellé. Ezeket cél-

szerű fordított időrendben tanítani, azaz érdemes a tanulókhoz időben legközelebb eső változattal kezdeni, majd egyre távolabbi típusokhoz közelíteni, hiszen aki ismeri a *Pókember* című amerikai típusú képregényt (hiszen ezen nőtt fel), annak könnyebb ebből az előismeretből, ennek sajátosságaiból kibontania a mostanában Magyarországon is egyre közkedveltebb mangák (például a MangaFan, Fumax, Athenaeum-MANGATTACK kiadónál megjelenő sorozatok) működésmódját – vagy esetleg fordítva. Az egymást követő témák laza kapcsolatban állnak egymással: minden műfaj tárgyzása a kép és szöveg viszonyának új aspektusát mutatja, a továbblépés a megtanult ismeretek alkalmazásával történik. Ez tehát egyfajta spirális tanterv, amely a kép és szöveg legegyszerűbb kapcsolódásától egészen bonyolult konstellációkig jut el (az illusztrációtól a videoklipig). A témakörök azonban egymással felcserélhetőek, s az elemzett példák is helyettesíthetők más, a tanár által jobban ismert, megfelelőbbnek ítélt művekkel. Ugyancsak rugalmas az időbeosztás: az egyes egységekre szánt időt a tanterv csak hozzávetőlegesen adja meg, a tanári igénytől, tanulói aktivitástól, a kurzus során adódó nehézségektől függően szánható bizonyos művekre több vagy kevesebb tanóra.

A hagyományos humán tantervekkel ellentétben ez a tanterv minimalizálja az egyéves kurzus során előkerülő művek számát. Nem célja az, hogy mindent elmondjon a tematizált műfajokról, épp ezért kimarad a tantervből a műfajok történeti áttekintése: a diakronia érzékelése egy-egy példa összevetésével történik, amely során a tanulók felfedezik, milyen ismérvei lehetnek a műfajfejlődésnek. A kurzus azt sem vállalja fel, hogy bemutassa az egyes műfajok „palettáját”, vagyis hogy például a videoklip minden válfaját felvonultassa. Lehetőséget nyújt viszont azoknak az eljárásoknak az elsajátítására, amelyek a kép- és szövegolvasást, valamint-interpretációt átszövik; a kurzus során a tanulók megismerik a kép és szöveg közötti viszony sokféleségét, illetve megtanulják tetten érni ezen viszonyok különbségeit; az elemzett példák remélhetőleg segítséget nyújtanak a tanulók számára abban, hogy a környezetükben fellelhető képi-szöveges alkotásokat „értőbb” módon közelítsék meg. A tanterv követelményrendszere ennek megfelelően a „tartalomtudás” irányából az „eszköztudás” felé mozdul el (vesd össze: Báthory, 1997, 139. o.): bár bizonyos mennyiségű elméleti ismeret szükséges, alapvetően a módszer, a konstrukciók ismerete válik hangsúlyossá.

A műfajok, „minták” elsajátítása azonban nemcsak befogadói készséget jelöl: a tanulóknak képessé kell válniuk arra, hogy „produktívan”, alkotói tevékenység során is bizonyítsák a tudásukat. A mélyebb jártasság abban nyilvánul meg, hogy a tanuló nemcsak felismerni és elkülöníteni tudja az ismerveket, hanem szükség esetén a vizuális és verbális kifejezőeszközöket maga is használni tudja. Mind a befogadás, mint pedig a produktivitás kapcsolatban áll a kreativitás fogalmával, amely ebben az esetben az ismeretek összekapcsolásának képességét, az egyedi megoldások létrehozását jelenti. A tanítás-tanulás folyamatában tehát (az angolszász modellekhez hasonlóan) nyomatékossabb szerepet kell kapnia a képességfejlesztésnek, az interakcióknak, a tanóra keretében működő szóbeli kommunikációnak: csak a tanulói tevékenységek, a tanári útmutatásokkal végrehajtott felfedezéssel tanulás révén alakul ki az a kor követelményeire is illeszkedő látásmód, amely szerint a tanuló a tudományterületeket, művészeti ágakat komplexitásukban, összefüggéseikben képes értelmezni.

A tanterv leírása

A *Kép és szöveg* kurzus a középiskolások szabadon választható tárgyai között szerepel. A diákok heti két órában kapnak lehetőséget olyan témák (műfajok és konkrét művek) megismerésére és feldolgozására, amelyekre kép és szöveg együttes jelenléte, tehát a verbális és a vizuális sík együttes értelmezhetősége jellemző. A tananyag írott szöveg és állókép kapcsolatát feltételező szövegtípusokat (például illusztráció, képregény, forga-

tókönyv, képvers, montázs, embléma) és mozgóképre épülő műfajokat (például némafilm, videoklip, reklám) egyaránt tartalmaz.

A tantárgy több műveltségterületet érint, ezáltal az ismereteket sajátos elrendezésben közli: itt egymás mellé kerülnek különböző, a nyelvtanórán, irodalmon, esetleg rajzon (vizuális kultúrán) korábban már említett fogalmak, elemzési módszerek, amelyek felelevenítése szükséges a tananyag feldolgozásához. A kurzus célja elsősorban nem új ismeretek átadása, hanem a megtanult dolgok újraértelmezése, a gondolkodtató és kreatív feladatok a tanulók fokozott aktivitását igénylik. A művek elemzése, a témák feldolgozása során leginkább a tanulók kommunikációs készségének fejlesztésére nyílik lehetőség, amely a társadalmi érintkezés, az irodalmi és képzőművészeti alkotások befogadása és értelmezése, valamint a médiakommunikáció terén egyaránt kamatoztatható. A tantárgy interkulturális jellege egy sajátos, „komplex”, nyitott gondolkodásmód kialakulásához járul hozzá, amely a tanulókat képessé teszi arra, hogy a különböző valóságelemek ne egymástól elhatároltan, hanem összefüggésükben, kölcsönhatásaikban szemléljék.

A *Kép és szöveg* fakultáció más tantárgyaktól eltérő megközelítésben foglalkozik a különböző szöveges és képi alkotásokkal. Az elemzési technikák, interpretációs eljárások, amelyek a kurzus során elsajátíthatók, előnyt jelentenek azon tanulók számára, akik olyan tárgyból szeretnének emelt szintű érettségit tenni, amelynek feladatai között a szövegértés/-elemzés vagy valamilyen vizuális alkotás értelmezése szerepel.

Célrendszer

Ismeretszerzés:

- A tantervben megjelölt irodalmi és képzőművészeti alkotások megismerése,
- a megismert alkotások műfajának, műfaji sajátosságainak definiálása, elkülönítése,
- a konkrét művek keletkezésére vonatkozó legfontosabb adatok (például milyen kulturális közegben jött létre, mikor, kinek a nevéhez köthető) ismerete,
- a verbális és vizuális jelrendszer hasonlóságainak és különbségeinek megtapasztalása,
- a különböző szövegtípusoknál alkalmazható elemzési módszerek és a képi szöveg interpretációs eljárásainak elsajátítása,
- a megadott szakirodalom minimális ismerete ajánlott.

Fejlesztendő képességek:

- A szövegértés készsége, a különböző interpretációs eljárások segítségével;
- a képelemzés módszertanának gyakorlati alkalmazása és a „képolvasás” készsége;
- a vizuális jellegű információk érzékenyebb, tudatosabb befogadásának képessége;
- a szóbeli és írásos szövegalkotás készsége, amely a szókincs fejlődését, a szintaktikai szerkezetek és retorikai elemek változatosabb alkalmazását is magába foglalja;
- az érvelés technikája, kooperatív tevékenységek révén.

Attitűdformálásra irányuló célok:

- Az önálló interpretációk és vélemények megformálására és közlésére való igény kialakítása a tanulóknál, amely az „önkéntes” szereplések gyakoriságában nyilvánulhat meg;
- a tanulók olyan műfajokkal ismerkednek meg, amelyek kép és szöveg egymásra hatásával jönnek létre, ezáltal egy „globális” szemlélet kialakítása lenne elvárható, amely révén a művészeti ágak nemcsak egymástól elhatároltan, hanem együttesen, kölcsönhatásaikban is értelmezhetővé válnak;
- a csoportos munkára való nyitottság kialakítása a tanulóknál.

Tematika

A tantárgy két féléves, középiskolások számára heti két órában fakultációként választható. Ez optimális esetben 74 órát jelent, ezalatt 10 téma feldolgozására nyílik lehetőség.

Illusztráció (6–8 óra)

Varró Dániel: *Túl a Maszat-hegyen* – Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg* – Tandori Dezső: *Pályáim emlékezete*.

A kép és szöveg együttes jelenlétéből, kölcsönhatásából származó műfajok közül a legközismertebb bizonyos értelemben a „legegyszerűbb” az illusztráció, amely különböző, többnyire prózai szövegeket kísérő képi elemeket jelöl. Ez a műfaj elsősorban esztétikai funkcióval bír, nem véletlen, hogy a leggazdagabb illusztrációkat a gyermekkönyvek tartalmazzák: feladatuk a történetek szemléltetése, „pluszinformációt” általában nem hordoznak. Az illusztráció akkor válik izgalmassá, amikor az illusztrátor tevékenységét valamiképp a szerző határozza meg, esetleg a szerző és a rajzoló személye azonos, ilyenkor az illusztráció kiegészítheti a szöveges rész értelmezését.

A választott három mű az illusztráció három típusát példázza. Varró Dániel verses meseregényét nővére, Varró Zsuzsa illusztrálta. A „hagyományos” elven működő illusztrációról van szó, amelyet középiskolások esetében szerencsésebb egy kortárs költő humoros, aktualizált műve alapján vizsgálni, mint mondjuk valamilyen klasszikus mesekönyv okán. Közismert, hogy *A kis herceg* rajzait maga a szerző készítette, a rajz azonban más módon is hangsúlyossá válik, problémafelvetésként funkcionál a műben (gondoljunk csak a kígyóra, amely lenyelt egy elefántot). A Tandori-életmű kiváló „terep” egy ilyen jellegű kurzus számára; a képi és szöveges elemeket variáló művek egyike a *Pályáim emlékezete*, amely egyfajta összegzésnek tekinthető, és amelyben számos, a mű saját határain túlmutató képi és verbális utalással találkozhatunk.

Képregény (8–10 óra)

Az amerikai típusú képregény, Frank Miller: *Sin City* – A manga, Joun In-Van Joun – Jang Kjong-II: *Aranybőr 1.* – Magyar neoavantgárd képregény, Rajk László: *Kulcshegyzet (1980–1983)* című képregénye (Bibó István *A kelet-európai kisállamok nyomorúsága* című munkája alapján)

A képregény bizonyos értelemben az illusztrált szövegek „fordítottja”: itt is, akárcsak az illusztráció esetében, egymás mellett futó vizuális és verbális szövegről beszélhetünk, itt azonban a képsorozat bír fölérendelt funkcióval, a szöveges részek kiegészítik a képi közlést. A tanulók a képregények három típusával ismerkedhetnek meg, amelyek más-más olvasóközönség számára készülnek, és különböző eszköztárral dolgoznak.

A mostani középiskolás generáció az amerikai típusú képregényeken nőtt fel, s minden bizonnyal nem ismeretlen számukra a japán rajzfilmek világa sem. A képregények (akár az amerikai, a francia vagy a japán változatról van szó) sok esetben nem gyermekek számára készülnek, a kiválasztott művek a magyar szokással ellentétben felnőtt (vagy „majdnem felnőtt”) olvasókra tartanak számot. Bizonyos értelemben a képregény olyan gyűjtőműfaj, amely az európai értelemben vett képregény, a ponyvaregények, romantikus regények, science fiction-ök stb. funkciójának is eleget tesz. Az amerikai és a keleti képregények között feltétlenül szükséges esztétikai szempontból különbséget tenni (a kifejezőeszközök, technikák különbsége mindenképp jelentős). Rajk László a magyar neoavantgárd „kultuszfigurája”, képregényei politikai-társadalmi meghatározottságúak (tehát keletkezési idejükben aktualizáltak), mindemellett sajátos képi-narrációs technikákat mutatnak, amelyek vizsgálata a mai olvasó számára is izgalmas feladat.

„Olvasható képek” (4–6 óra)

15–17. századi allegorikus festmények, portrék (például Policeto di Cola: Allegorikus nőalakok freskósorozat, 1420 után, Szépművészeti Múzeum).

A 16–17. századi képzőművészet nem kizárólag a gyönyörködtetésre szolgált: a festők, szobrászok többnyire főurak, tisztségviselők alkalmazásában álltak, feladatuk pedig az volt, hogy (szó szerint) kedvező képet formáljanak az általuk megfestett személyről. Ezt a propagandisztikus célt sajátos eszköztárral teljesítették: a képek allegorikus motívumokat vonultattak fel, amelyek a kor embere számára egyértelmű jelentéssel bírtak. A korabeli szemlélő a különböző képi elemekhez egy kifejezést tudott kapcsolni, s így módon a kép jelentése egy mondatban összefoglalhatóvá vált. A tanulók a sajátos emblematis utalásrendszer megismerésével képessé válnak az ilyen jellegű képek értelmezésére.

Az ellenőrzés nem „zárthelyi” keretek között történik, a tananyag szerkezete ezt nem indokolja. A tanév során a tanulóknak az órai munka keretében kell aktív részvételükkel bizonyítaniuk a szöveg/képolvasási- és -alkotási képességeiket, ezáltal pedig a tananyagban való jártasságukról is számot adnak (a kreatív feladatokat bizonyos interpretációs eljárásokkal, bizonyos fogalmak használatával tudják végrehajtani). Önálló (otthoni) munka keretében hasonló „produktumokat” kell létrehozniuk írásban; valamint a csoportos tevékenység során kell megvalósítaniuk a tanár által kijelölt feladatot.

Képvers (6-8 óra)

Papp Tibor képversei – Avantgárd képverssek (Mallarmé, Apollinaire, Kassák) – Régi magyar képverssek.

A *képvers* olyan műfaj, amely verbális elemekből épül fel, tehát tulajdonképpen szövegnek tekinthető, szöveggént értelmezhető, elemei azonban sajátos, vizuális funkcióval bírnak, és képalkotó formákként funkcionálnak. A képvers esetében a szavak jelentése, a szöveg szintaktikai, retorikai sajátosságai mellett a szöveg tipográfiája, a szavak, sorok, bekezdések elrendezése is jelentőséggel bír, a mű szöveggént és képként is „olvasható”. A szöveg és a tipográfiai alakzat kapcsolata nem véletlenszerű, a közöttük lévő viszony milyenségét a tanulóknak kell felfedezniük.

A választott három műcsoport a képvers műfajának három korszakát mutatja be, fordított kronológiai rend szerint: Papp Tibor alkotásai a kortárs költészet egy vonulatát reprezentálják, megismerésük talán közelebb viszi a tanulókat az általuk jobban ismert (s általában nem épp közkedvelt) avantgárd poétikához. A régi magyar képvers a műfaj kor

rai változata, funkcionálisan eltér a másik két csoporttól, tárgyazása a műfajfejlődés jegeinek kimutatására ad lehetőséget.

Montázs (4–6 óra)

Montázstechnika a hétköznapiakban (fotográfia, elektronikus zene, film, informatika stb.) – Avantgárd és neoavantgárd montázsok.

Ez a modul egy művészi kifejezési mód, a montázstechnika hétköznapi jelenlétére hívja fel a figyelmet, ebből kiindulva vizsgálja a hasonló elven működő, de más céllal, más befogadói közeg számára készült műalkotások létmódját. A „hétköznapi” és a „magas” kultúra ezen a ponton az eddigieknél szorosabban, közvetlenebbül fonódik össze, hiszen

az avantgárd művész (képzőművész vagy rendező) ugyanazzal az eszköztárral dolgozik, mint például a HVG-címlapok tipográfusa.

Reklámok (6–8 óra)

Újságok – Óriásplakátok – Televízió.

A reklámok is kép és szöveg kölcsönhatásainak lehetőségeit használják ki. A képi komponenst tartalmazó reklámok között alapvetően két típus különíthető el: az állóképen és a mozgóképen alapuló reklámok. Elsődleges funkciójuk a figyelemfelkeltés, amit (televíziós reklámok esetén) vizuális és hanghatásokkal érnek el, illetve (folyóiratreklámok, óriásplakátok esetén) képi hatásokkal és a szemlélő „megszólításával” hajtanak végre.

A reklámok előfordulása szerint a tanterv három témakört különböztet meg, de ugyanígy elképzelhető lenne technika szerinti vagy célközönség szerinti csoportosítás is.

Mozgóképet imitáló szöveg (6–8 óra)

Mészöly Miklós: *Film*.

Mészöly Miklós kisregénye, ahogy címe is mutatja, nyelvi eszközökkel próbálja a mozgóképi hatásokat produkálni. A mű a forgatókönyv műfajával mutat rokonságot, azonban több lényeges elemben eltér ettől, ezek feltérképezése egy lehetséges vizsgálati szempont. A regény a (poszt)modern magyar irodalom kontextusában is értelmezhető. A megközelítés szempontja lehet a narráció, az időkezelés, a struktúra, a nyelvezet stb. kérdése.

Némafilm (8–10 óra)

Néhány mű vizsgálata (például Chaplin-filmek).

A némafilm a filmművészet egyik legősibb műfaja, amelyben képi és verbális textuális sajátos alárendelő viszonyban van egymással, a képregények kép-szöveg-arányaival mutat hasonlóságot. Ez a téma (valószínűleg az előző is) a második félév anyagának része, a némafilmek elemzése során épp ezért a korábban megtanult módszereket alkalmazni tudják (kell is), így nem lesz a tanulók számára „nagy falat” akkor sem, ha film- és médiaismeretet nem tanultak.

A chaplini némafilm alapvetően egyetlen figura köré szerveződik, amelynek „egyéni-sége” (tárgyakhoz való viszonya, viselkedésmódja különböző helyzetekben) határozza meg a narrációt, a film szimbolikáját.

Videoklip (6–8 óra)

Videoklipek – A *Ponyvaregény* (rendező: Quentin Tarantino) című mozifilm.

Erre a témára a második félév végén kerül sor. A tananyagban helyet kapó videoklipek kiválasztása a tanulók feladata. Olyan klipeket kell gyűjteniük, amelyekben a szöveg vizuálisan is megjelenik, nem csak auditív módon, dalszöveg formájában. Tarantino ismert „kultfilmje” sajátos narratív és technikai megoldásokat alkalmaz, amelyek rokonságot mutatnak a videoklipek megoldásaival (például történetvezetés, vágástechnika), ennek vizsgálata a kép-szöveg viszony szempontjából is izgalmas lehet.

Elmélet (6–8 óra)

Oskar Bätschmann: *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába* – André Bazin: *Mi a film?* – Beke László: *Művészet/elmélet* – Hans Belting: *Kép és kultusz* – Kibédi Varga Aron: *Szavak, világok* – Koós István: *A képregény mint sajátos kifejezési forma* – Varró

Attila: *Kult-Comics* – McCloud, Scott: *A képregény felfedezése* – Thomka Beáta: *Mészöly Miklós*.

A tanév során a tanulók megismerkedhetnek a kép és szöveg viszonyát tárgyaló legfontosabb szakirodalommal, természetesen nem „blokkban”, hanem az egyes témákhoz kapcsolódóan kell megismerniük a szakirodalmat. Nem teljes műveket, hanem a tanár által választott művekből kijelölt szövegegyeségeket kell befogadniuk, megérteniük. Ehhez nyújt segítséget a fenti felsorolás: Oskar Bätschmann és Beke László könyve a vizuális alkotások megközelítéséhez nyújt segítséget, Kibédi Varga Áron és Koós István írásai áttekinthető gondolatmenetű elemzések, tehát módszertani mintát jelenthetnek a tanár és a tanuló számára egyaránt. Varró Attila és Scott McCloud könyvei a képregényről szólnak: a *Kult-Comics* rövid, könnyed nyelvezetű, ám szakszerű elemzései képet adnak a képregény egyes változatairól; *A képregény művészete* pedig tulajdonképpen metanarratív formában, a képregény eszköztárával, humoros-ötletes formában mutatja be a műfajt. Hans Belting műve a képek vallásos kultuszban betöltött szerepét, illetve ennek változását kíséri figyelemmel. A *Mi a film?* című kötet néhány jól érthető, könnyen befogadható Chaplin-esszé tartalmaz, Thomka Beáta monográfiája pedig egy fejezetben elemzi és a posztmodern irodalom viszonylatában is értelmezi a *Film* című regényt. A szakirodalom megvitatására is sor kerül az órák keretein belül.

Követelményrendszer

Ismeretszerzés

1. Fogalmak:

- Műfaji kategóriák: illusztráció, képregény, allegória, embléma, képvers, montázs, videoklip, reklám, némafilm, regény, forgatókönyv, vizuális költészet.
- Korstílusok, stílusirányzatok: modern, posztmodern, avantgárd, neoavantgárd, klasszicizmus, barokk.
- A műelemzés alapvető fogalomrendszere (illetve olyan fogalmak, amelyek használata egy műelemzés során elkerülhetetlen): elbeszélés, narráció, interpretáció, tipográfia, verbális és vizuális jelrendszer, szintaxis, szemantika, grammatika, retorika, hermeneutika.

2. A tananyagban szereplő szövegek, képi és mozgóképes anyagok ismerete.

Művek:

- Joun In-Van, Jang Kjong-Il, *Árnybíró 1.* Ford. Kiss Réka Gabriella, Vida Március Mitsuki, Oroszlány Balázs (MangaFan, Bp., 2006)
- Mészöly Miklós: *Film* (Magvető, Bp., 1976)
- Miller, Frank: *Sin City*. Ford. Varga Péter. (Fumax, Bp., 2006)
- Rajk László: *Kulcshegyzet* (1980-1983)
- Saint-Exupéry, Antoine de: *A kis herceg* (Móra, Bp., 2007)
- Tandori Dezső: *Pályáim emlékezete* (Jövendő, Bp., 1997)
- Varró Dániel: *Túl a Maszat-hegyen* (Magvető, Bp., 2003)
- Kijelölt rövid szakaszok a tematikában megadott szakirodalomból:
 - Bätschmann, Oskar: *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába* (Corvina, Bp., 1998)
 - Bazin, André: *Mi a film?* (Osiris, Bp., 1999)
 - Beke László: *Művészet/elmélet* (Balassi Kiadó, BAE Tartóshullám, Intermedia, Bp., 1994)
 - Belting, Hans: *Kép és kultusz* (Balassi, Bp., 2000)
 - Kibédi Varga Áron: *Szavak, világok* (Jelenkor, Pécs, 1998)
 - Koós István: *A képregény mint sajátos kifejezési forma* (Kalligram, 2004/2. 110–115)

- McCloud, Scott: *A képregény felfedezése*. Ford. Bánföldi Tibor, Kepes János. (Nyitott Könyvműhely, Bp., 2007)
- Thomka Beáta: *Mészöly Miklós* (Kalligram, Pozsony, 1995)
- Varró Attila: *Kult-Comics* (Mozinet-könyvek. Bp., 2007)

Filmek:

Chaplin egy filmje

Ponyvaregény (amerikai film, 1994, rendezte: Quentin Tarantino)

Képek:

Hans Belting könyvében példákat és értelmezéseket is találunk.

3. Műelemzési stratégiák, módszerek:

- szövegértelmezési technikák elsajátítása (a „szoros olvasat” hermeneutikai módszere);
- képelemzési eljárások ismerete (a színek, formák, térviszonyok által kifejezett tartalmak interpretációja);
- a kép és szöveg közötti lehetséges viszonyok és különbségeik ismerete (például alárendeltségi, illetve mellérendeltségi viszony, felcserélhetőség, helyettesítés, együttlolvashatóság).

Képességek:

- szövegek olvasása és értelmezése a „szoros olvasat” módszerének, illetve egyéb technikáknak az alkalmazásával, megfelelő fogalomhasználattal;
- a képi szöveg interpretációjának a képessége megfelelő fogalomhasználattal;
- a képi és szöveges részt tartalmazó alkotások értelmezése, kép és szöveg közötti konkrét viszony értékelése, meghatározása;
- összefüggő (írott és szóbeli) szövegek megalkotása a tananyagban szereplő konkrét művek kapcsán (értelmezés vagy kritika);
- saját „szövegmutatvány” létrehozásának képessége minta alapján (például képregény vagy forgatókönyv a diák egy napjáról).

Ellenőrzés és értékelés

Az ellenőrzés nem „zárthelyi” keretek között történik, a tananyag szerkezete ezt nem indokolja. A tanév során a tanulóknak az órai munka keretében kell aktív részvételükkel bizonyítaniuk a szöveg/képolvasási- és -alkotási képességeiket, ezáltal pedig a tananyagban való jártasságukról is számot adnak (a kreatív feladatokat bizonyos interpretációs eljárásokkal, bizonyos fogalmak használatával tudják végrehajtani). Önálló (otthoni) munka keretében hasonló „produktumokat” kell létrehozniuk írásban; valamint a csoportos tevékenység során kell megvalósítaniuk a tanár által kijelölt feladatot. Az értékelés során a tanárnak mind az órai, mind pedig az otthoni feladatokat figyelembe kell vennie, ezek alapján születik meg év végén a tanulók szöveges értékelése, amely alapvetően három pontot kell érintsen:

1. értelmezés (milyen biztonsággal képes a tanuló a szöveges-képi alkotást értelmezni);
2. szövegalkotás (az értelmezések, elemzések szöveggént jól formáltak-e, megfelelő-e a nyelvezetük, biztonságos-e a fogalomhasználat);
3. kreativitás (mennyiben „eredetiek” a megoldásai, alkalmaz-e egyéni módszereket, képes-e az egymást követő órák anyagát, illetve a különböző műveket összefüggéseikben, „komplex” módon látni).

Jegyzet

(1) Lásd: „Az előttünk álló probléma világos: hogyan képes a nevelés és az oktatás időben szükségszerűen korlátozott folyamata [...] megbirkózni az ismeret-

anyag exponenciálisan szaporodó mennyiségével?” (Szentágothai, 1980, 7.)

Irodalom

Arató László (1998): Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Panz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 288–289.

Arató László (2000): Dialógus a szakadéokban. *Beszélő*, 7–8. sz.

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OK-KER, Budapest.

Bodóczy István (1999): A médianevelés szerepe és lehetőségei a közoktatásban. In Rézművesné Nagy Ildikó (szerk.): *Médianevelés a közoktatásban*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet, Miskolc.

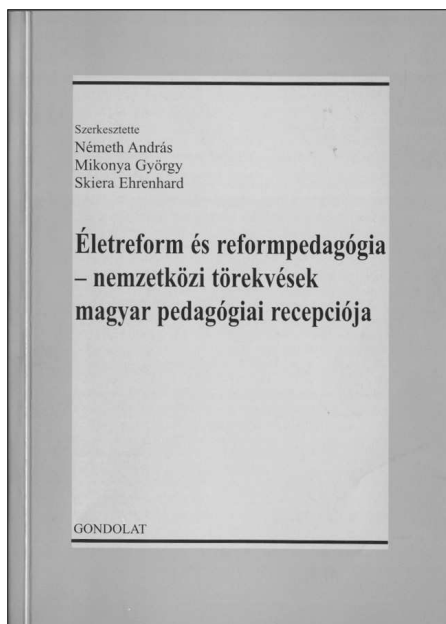
Fűzfá Balázs (2003): Irodalomtanítás ma és holnap? *Eső*, 3. sz.

Kereszty Anna (2008, szerk.): *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, október. 3–8.

Knausz Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, március. 8–12.

Szentágothai János (1980): Szubjektív előszó. In: Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kosuth, Budapest. 7.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A szakiskolai tankönyvhasználat

A Tankönyvkutató Intézet által 2007 őszén végzett, a szakiskolai, közismereti tantárgyakhoz kapcsolódó tankönyvkutatásának eredményei

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI) által szervezett, Szakiskolai Fejlesztési Program II. (SZFP II.), közismereti oktatás és szakmai alapozás megújítása fejlesztési terület keretei között történő fejlesztésekben, vizsgálatokban és programokban 70 szakiskola vesz részt. Ezen tankönyvkutatás háttérét az SZFP II. adta, ennek megfelelően a vizsgálat a programban részt vevő 70 iskolára terjedt ki. A közismereti oktatási fejlesztési területnek megfelelően pedig a vizsgálat a közismereti tantárgyak oktatása során alkalmazott tankönyveket és taneszközöket érintette, az NSZFI által meghatározottan a 9. és a 10. évfolyamon. (1)

A kutatás célja

A tankönyvkutatás célja a szakiskolákban jellemző tankönyvhasználati szokások és gyakorlatok, valamint a tankönyvek taníthatóságának és használhatóságának feltérképezése volt, vagyis a vizsgálat idején jellemző gyakorlatot volt hivatott feltárni. A kutatás tehát az alábbi, előzetesen feltett kérdésekre keresett választ:

- Milyen közismereti tankönyveket használnak a szakiskolákban?
- Milyen jellemzőkkel bírnak a legnépszerűbb közismereti tankönyvek?
- Pontosan milyen ezen tankönyvek tanórai használatának gyakorlata?
- Hogyan értékelik a pedagógusok ezen tankönyvek alkalmazhatóságát és hatékonyságát?
- Hogyan értékelik a diákok ezen tankönyvek tanulhatóságát és hasznosságát?
- Mindezek alapján a jelenleg használt tankönyvek, illetve azok használatának gyakorlata mennyiben felel meg a projektoktatás bevezetendő formáinak?
- Az eredmények alapján milyen fejlesztésekre, változtatásokra lehet javaslatot tenni?

A kutatás tartalma és módszerei

A szakiskolai tankönyvkutatás több, nagyjából egyszerre zajló részből állt össze, melyek mindegyike különböző szempontból vizsgálta az előzetesen feltett kérdésekre adható válaszokat. Először teljes körű listát állítottunk össze a szakiskolákban használt közismereti tankönyvekről (2), majd kiválasztottuk a tantárgyanként legnépszerűbbnek mutató 2-2 darabot (3). Ezekről a tankönyvekről részletes szakértői analízis készült.

A vizsgálat másik részét a tankönyvhasználat kérdőíves felmérése képezte, melynek során a 70 iskola közismereti és szakmai tanárai, a tankönyvfelelősök és a 9-es és 10-es diákok töltötték ki egy-egy on-line kérdőívet. Az on-line kérdőív többnyire egyszerű, feleletválasztós kérdéseket tartalmazott; mivel szöveges választ nem kellett adni, mindössze 10 percet vett igénybe a kitöltés. Az on-line kérdőívet 37 tankönyvfelelős, 528 pedagógus és 3140 (9-es és 10-es) tanuló töltötte ki.

A harmadik és talán legfontosabb részt a helyszíni felmérés, azaz terepkutatás adta, melynek során szakértőink 24 iskolát látogattak meg. A 24 iskola kiválasztásának fő szempontja a fenntartó típusa volt, valamint az, hogy a kiválasztott iskolák település-nagyság és regionalitás szempontjából reprezentálják a szakiskolai intézményrendszert és átfogják az oktatott szakmák minél szélesebb körét. Ezek mindegyikében a kutatók 2 közismereti tanórán megfigyelték a tankönyvhasználatot (4) és interjút készítettek egy-egy tanárral (5), valamint fókuszcsoporthoz beszélgetést tartottak a diákokkal, melyek során természetesen sokkal árnyaltabb, kifejtett válaszokat kaptunk, mint az on-line kérdő-ív megadott válaszaiból történő választás során. A diákok megkérdezése az adott témában, bár kétségtelenül a kutatás kisebb, ám legnehezebb részét képezte, egyben a felmérés egyedi jellegét is adta, mivel aránylag ritka, hogy egy ilyen jellegű felmérésben a diákok véleményét kérdezzék. (6)

Mindezek során a tankönyveket és a tankönyvhasználat gyakorlatát az összes érintett:

a pedagógusok, a diákok és a tankönyvanalízisek során a tankönyvek szempontjából is megfigyelhettük.

Tapasztalataink szerint a tankönyvi kínálatot az oktatók első sorban abból a szempontból vizsgálják, hogy eléggé egyszerű szövegezésű és könnyen tanulható-e az adott taneszköz, illetve elvégezhető-e tanár-diák számára egyaránt – az egyre csökkenő éves közismereti óraszám alatt – a könyv anyaga. Részben a szülők anyagi helyzetére, részben a dolog praktikus voltára való hivatkozással előszeretettel rendelik a szakiskolai tanárok a 9. és 10. évfolyam tananyagát egy kötetben közreadó tankönyveket is.

A kutatás eredményei

A tankönyvkínálat és a megrendelt tankönyvek (tankönyvválasztás)

A vizsgálat eredményei alapján a szakiskolai közismereti tankönyvkínálat, bár évek óta javuló tendenciát mutat, a többi képzési programtípushoz képest még mindig meglehetősen szűkös. (Ám az ma már ritkaságszámba megy, hogy a szakiskolai diákok számára nem ezen képzési forma számára kidolgozott tankönyvet rendeljenek meg az iskolák, mint ahogy az sem jellemző, hogy közismereti tantárgyakhoz ne rendelnének tankönyvet.)

A kutatás alapján állíthatjuk, hogy az iskolák döntően a 9. évfolyam számára rendelnek tankönyvet, viszont kevés tartóstan-
könyvet használnak, vagyis két évfolyamon használják ugyanazt a tankönyvet, illetve két

évfolyam anyagát tartalmazó könyvet választanak. (7) Átlagosan az jellemző, hogy az olyan közismereti tantárgyakhoz, melyek tanulását inkább segítheti egy tankönyv (például: történelem és állampolgári ismeretek, természetismeret, idegen nyelv), jellemzően rendelnek könyvet az iskolák. Az olyan jellegű segédleteket, mint amit például egy földrajzi atlasz jelent, szinte mindenhol megrendelik, különösen ahol az adott tantárgy az adott szakmához kapcsolódóan fontos. A terepkutatás megfigyelései arról is tanúsodtak, hogy adott esetben a tankönyvet az iskolában tartják, vagyis csak a tanórán használják a diákok (otthoni tanuláshoz nem) (8), illetve hogy olykor tankönyv helyett annak egyes fénymásolt oldalait kapják meg a diákok a tanuláshoz. A diákok nagyjából egyforma arányban veszik újonnan, illetve kapják újonnan az iskolától a tankönyveiket, de előfordul, hogy használtan veszik, vagy vissza kell adniuk az iskolának (vagyis tartóstan-
könyvet használnak).

A szakiskolákra kifejezetten nem jellemző, hogy taneszközöket használnának. Ezt azonban a tanárok nem tartják problémának, mivel a taneszközöket könnyen pótolják, például az SZFP II. keretei között készült és megkapott segédanyagokkal. (9)

Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a szakiskolákban nem jellemző, hogy minden tantárgyból következetesen egy kiadótól rendelne tankönyvet egy iskola. Az viszont igen, hogy egy-egy tantárgy minden évfolyamon történő oktatásához ugyanannak a kiadónak a tankönyvcsaládját (sorozatát) használják. Különösen a tankönyvfelelősök válasza alapján láttuk azt, hogy a szakiskolai tankönyvrendelés egyfajta rutin alapján zajlik, vagyis a megrendelt tankönyvek összetétele évről évre 10 százaléknál kisebb arányban változik.

Ehhez persze az is hozzájárul, hogy az évtizedek óta tanító pedagógusok 38 százaléka jellemzően ugyanabból a könyvből tanít évek óta, és bár – mint szintén láttuk – a fiatal, pályakezdő tanárok túlereprezentáltak az SZFP II.-ben részt vevő iskolákban, valamint esetükben azt is láttuk, hogy szinte évente cserélnek tankönyvet, vagyis keresgélnek a megfelelőt, illetve használják a különféle új segédanyagokat is, még ők is nagy arányban alkalmazkodnak az iskolában kialakult szokásokhoz, és szintén azt a könyvet rendelik, amit idősebb kollegájuktól „örökölték”.

Megfelelő tankönyv hiányára a pedagógusok legjellemzőbben a természetismeret tantárgy esetében panaszkodtak.

A tankönyvválasztás motivációiról a tanári interjúk során kaptunk részletesebb információkat. Tapasztalataink szerint a tankönyvi kínálatot az oktatók elsősorban abból a szempontból vizsgálják, hogy eléggé egyszerű szövegezésű és könnyen tanulható-e az adott taneszköz, illetve elvégezhető-e tanár-diák számára egyaránt – az egyre csökkenő éves közismereti óraszám alatt – a könyv anyaga. Részben a szülők anyagi helyzetére, részben a dolog praktikus voltára való hivatkozással előszeretettel rendelik a szakiskolai tanárok a 9. és 10. évfolyam tananyagát egy kötetben közreadó tankönyveket is. (10)

A tankönyvek pedagógiai minősége és korszerűsége

A tankönyvek elemzése és analízise a következő szempontok alapján történt (ezeket a kutatás többi része: az on-line kérdőívek és az interjúk során is figyelembe vettük):

1. Az ismeretek megértése, tanulása

Az itt vizsgált jellemzők: a tankönyv által tartalmazott ismeretanyag tartalma és minősége, ennek a tartalomnak a strukturáltsága, az ismeretanyag kifejtettsége, a szövegezés minősége és alkalmazkodása a tanulók szövegértési képességeihez, a megértést segítő ábra- és képanyag, a tanulók előzetes tudásához való alkalmazkodást segítő eszközök.

A kiválasztott tankönyvek közül az ebben a jellemzőben elért pontszámokat nézve a többihez képest meglehetősen lemaradtak az irodalom tankönyvek (pedig ezeket igen népszerűnek találtuk a tankönyvrendelések során). Ebben a tekintetben legjobbnak a nyelv- és matematika, angol és német tankönyvek mutatkoztak.

A diákok on-line kérdőíveken adott válaszaik szerint jellemzően nem találják úgy, hogy sok idegen szó lenne a tankönyveik szövegében, bonyolultak lennének a mondatok, vagy zavaros lenne számukra az ismeretek strukturáltsága. Viszont jellemzően unalmasnak és kevésbé szemléletesnek tartják a tankönyveiket.

Mindezeket a tanulói véleményeket természetesen óvatosan, és feltétlenül a tankönyvek következő fejezetben tárgyalandó gyakorlati használatának függvényében kell kezel-nünk. Hiszen ha például a diákokra az jellemző, hogy valójában az iskolán kívül nem is foglalkoznak a tankönyvekkel, vagy nem jellemző, hogy abból hosszabb részeket, szövegeket vagy feladatokat egyedül dolgoznának fel, azaz összességében tulajdonképpen a tanulók nem nagyon használják a tankönyvet (még akár tanórán sem), akkor a fenti vélemények kevésbé megalapozottak. Vagyis a diákok feltételezett véleményük alapján nyi-

latkoztak meg úgy, hogy például nem találják a tankönyvek szövegeit bonyolultnak, vagy nem találkoznak túl sok idegen szóval, mert valójában nem is olvasták a tankönyvet (az egészet biztosan nem).

Így ebben a tekintetben egyrészt a szakértői tankönyvanalíziseket súlyozottan kell figyelembe vennünk, másrészt a fenti adatokat a tankönyvhasználat gyakorlatának figyelembevételével kell értelmeznünk.

A diákokkal folytatott fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken elhangzottak olykor komoly ellentétben állnak a fentebb látható, kérdőíves tanulságokkal. Mint az a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésekből kiderült, a diákok nem nagyon használják a tankönyveket, sőt sokszor egyáltalán nem is ismerik azokat (például saját bevallásuk szerint ki sem nyitják); ez azt a sejtést erősíti meg, hogy a kérdőívek kitöltése során a tanulók egy része a válaszokat csak „megtippelte”, vagyis nem tapasztalataik (mivel az nincs), hanem feltételezéseik alapján válaszoltak.

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat eredményei szerint a diákok gyakran ítélik a tankönyveket feleslegesnek (mert az nem tartalmazza a tananyag lényegi részét), a tankönyvek szövegét érthetetlennek, struktúráját átláthatatlannak, követhetetlennek (jellemzően a diákok a tanár által lediktált, füzetükbe lejegyzett vázlatból tanulnak). Viszont a diákok nagy része fontos információközvetítőnek tartja a képeket és az ábrákat: ezek a tanulók azt mondják, hogy ezek által jobban megértik a tananyagot, mint a szövegből. (11)

Mindezek alapján összességében megállapíthatjuk, a tankönyvek szövegének érthetőségével, struktúráltságával, az idegen szavak használatával és az ábrák és képek megfelelő voltával kapcsolatban a helyzet nagyjából a „közhiedelemnek” megfelelő, vagyis mindegyik területen van mit javítani mindegyik közismereti tantárgy tankönyveinek esetében. A tanári vélemények és a szakértői elemzések, melyeket ebben a tekintetben megalkotottabbnak tarthatunk, átlagosan erős közepesre értékelik a könyveket, ami többé-kevésbé elfogadható helyzet.

2. Az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása

Az itt vizsgált jellemzők: az ismeretek és a képességek integrált megközelítése, az ismeretelemek ismeretté, az ismeretek ismeretrendszeré fejlesztésének feltételei, a tanulnak mindennapi életben történő alkalmazásához segítséget adó eszközök.

A szakértői elemzések szerint ebben a tekintetben is az irodalomtankönyveket találták a legkevésbé megfelelőnek, a legkiemelkedőbbnek pedig a nyelvtankönyveket. Érdekes módon a többi tantárgyra az volt jellemző, hogy az egyik vizsgált könyv nagyon magas, a másik nagyon alacsony értékelést kapott ebben a kategóriában, ami különösen fontosá teszi, hogy melyik könyvet választja a pedagógus.

A fentiek alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy a tankönyvekre még mindig inkább jellemző, hogy kevésbé életszerű, a diákok életvilágával kapcsolatban nem álló példát és feladatot tartalmaznak, és nem segítik megfelelő mértékben az ismeretek tanórán kívüli, gyakorlati alkalmazását.

3. Problémák, problémahelyzetek elemzése és a problémamegoldás tanulása

Ehhez a területhez tartoznak a problémamegoldás tanulását segítő eszközök.

Ebben a tekintetben nem tudjuk egy-egy tantárgy tankönyvét kiemelni a szakértői elemzések alapján, legfeljebb itt is a nyelvtankönyveket említhetjük meg pozitív példaként.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a tankönyvek nagy változatosságot mutatnak abban a tekintetben, hogy mennyire segítik a diákok problémaérzékenységének és főleg problémamegoldó képességének fejlesztését. Gyakran a szerzők még az arra igen alkalmas kérdések, területek esetén sem térnek ki ilyen jellegű képességek fejlesztésére, sőt olyan tantárgyak esetében sem, ahol ez a tárgy fő tartalma is lehetne (például informatika). Más esetben viszont (például az angol nyelv esetében) megvalósítják ezt a cél-

kitűzést. Érdekes itt is megfigyelni, hogy még az ugyanahhoz a tantárgyhoz készült tankönyvek is mennyire különbözőek lehetnek ebből a szempontból.

4. A tanulás módszereinek tanulása

Az itt vizsgált jellemzők: a tanulás megtervezését és értékelését segítő eszközök, a tanulási motívumok fejlesztését szolgáló megoldások, a tanulási képességek fejlesztését szolgáló eszközök, a személyes reflektálásra ösztönző eszközök, a gondolkodási képességek fejlesztését segítő eszközök.

Ebben a jellemzőjében a szakértők kiemelkedőnek találták ismét a nyelvtankönyveket, az angol nyelvkönyveket, a matematikakönyveket. Rossznak értékelték ismét az irodalomkönyveket, valamint más közismereti tantárgyak egy-egy képviselőjét (például történelem, német, informatika).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az önálló, esetleg kritikai gondolkodás kialakítása, a problémafelvetést és annak megoldási képességeit, a változatos tanulói tevékenységformákat elsősorban az olyan tantárgyaknál találjuk meg, ahol a kommunikációs és a problémamegoldás voltaképpen a tananyag része (például idegen nyelvek és matematika). Az olyan tantárgyakat, melyek inkább lehetőséget adnak a tanulók passzív, befogadói helyzetbe való szorítására, kevésbé jellemzik ezek az újszerűbb tanítási formák, így a tankönyvek is inkább a hagyományos ismeretközlést valósítják meg.

5. A szociális viszonyulások, magatartásformák tanulása

Az itt vizsgált jellemzők: értékek közvetítését és a szociális képességek fejlesztését segítő eszközök.

Szinte már várható módon megint egy irodalomkönyv szerepelt itt rosszul (pedig ez különösen alkalmas lehetne például értékek közvetítésére), valamint a más tekintetben szintén nem megfelelőnek bizonyuló természetismeret-könyvek. Viszont ebben a tekintetben is sikeresek az angolnyelvkönyvek és egy történelem, illetve informatika tankönyv.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a tankönyvek annyiban felelnek meg ezen elvárásoknak, amennyiben az az adott tantárgy tartalmához szervesen kapcsolódik (természetes dolog – lenne –, hogy egy történelemtankönyv hangsúlyozza az emberi élet értékét, vagy egy természetismeret tankönyv a természeti környezet védelmét). Az angolnyelvkönyvek jó példát szolgáltatnak arra, hogy olyan esetben, ahol ezek az ismeretek, értékközvetítések nem lennének alapfeladatok, a nyelvtanítás mint alapfeladat mellett hogyan lehet ilyen „rejtett” értékközvetítést megvalósítani. Valójában ez minden tantárgy esetében lehetséges lenne, így ebben a tekintetben még feltétlenül szükséges a tankönyvek fejlesztése.

Itt szeretnénk arra is emlékeztetni, hogy bár a könyvek többsége természetesen az erős középmezőnyben végzett, ez pontosan azt jelenti, hogy a tankönyvek közepesen megfelelőek, vagyis a fenti szempontoknak csak részben, hol igen, hol nem, de teljes mértékben semelyiknek sem felelnek meg. Ebből az következik, hogy majdnem minden tantárgy tankönyveit fejleszteni, változtatni szükséges.

A tanári interjúk tanulsága szerint a pedagógusok pozitívabbnak értékelik azokat a tankönyveket, melyek kompatibilisebbek a projektoktatással, vagyis annak megvalósításában jobban segítik őket, mint a hagyományos tankönyvek. Ennek természetesen az az oka, hogy az SZFP II.-ben részt vevő iskolákat vizsgáltuk, melyekben alapvetően az ilyen típusú képzésre való áttérés lenne a cél.

A tankönyvhasználat sajátosságai

1. Tanórai tankönyvhasználat

Felmérésünkéből egyértelműen kiderült, hogy a szakiskolai közismereti órákon is gyakran használnak tankönyvet, ez mind a diákok, mind a pedagógusok számára bevett gyakorlat. Ennek mértékét a diákok és a tanárok átlagosan 15 percre becsülik egy-egy tanórán. (12)

Az ebből következő kérdés természetesen az, hogy mire használják ebben az időben a tankönyvet.

A legáltalánosabban az jellemző, hogy a diákok a tanórán hangosan vagy magukban elolvasnak, esetleg kijegyzetelnek egy szövegrészt a tankönyvből. Azt figyeltük meg, hogy ennek gyakoriságát a diákok mind az on-line kérdőíveken, mind a fókuszcsoportos felmérések során gyakoribbnak és jellemzőbbnek ítélték meg, mint a tanárok.

A tankönyvben található ábrák, képek közös elemzését, megbeszélését viszont a tanárok tartják jellemzőbbnek, mint a diákok, ez utóbbiak szerint erre inkább ritkán kerül sor a tanórán (a fókuszcsoportos felmérések tanúsága szerint ezt a diákok még ritkábbnak találják), míg tanáraik szerint majdnem 50 százalékban.

Tanórán a tankönyvből egyéni feladatok elvégzését a diákok és a tanárok is közel ugyanolyan mértékben ítélték gyakorinak, mint ritkának; a fókuszcsoportok már inkább jellemzőnek találták ezt a gyakorlatot. A tankönyvek feladatainak csoportos megoldását a tanárok is igen ritka esetnek írták le, a diákok pedig még inkább (holott ez közelítene a projektoktatás kívánatos céljához). (13) A tanárokkal készített interjúk azonban pozitívan árnyalták az ezzel kapcsolatos képet. Ezek alapján tény, hogy az uralkodó munkaforma: a tananyag lényegének megértetése és a lecke fő csomópontjai vázlatának létrehozása kevésbé gyakran történik pusztán diktálással, az egyes tanárok több-kevesebb sikerrel megpróbálják a szöveg értésére és elemzésére rávezetni a tanulókat.

Jellemző tanulói vélemények a tanórai tankönyv- használatról:

„– Hát a munkafüzetet elolvasuk, és a tanár úr segítségével írunk egy vázlatot, és a tankönyvből kiegészítjük ezt a vázlatot.”

„– És milyen formában, milyen módon használjátok történelemből a tankönyvet?

– Hát, hasonlóan, mint a kémiai, hogy néha a füzetbe írunk, és néha pedig a táblára.”

„– Aláhúzzuk benne a szöveget és meg kell tanulni.”

A fentiekén túl az on-line interjúk során azt tapasztaltuk, a diákok elég gyakorinak találják, hogy információk és adatok felkutatására, kikeresésére kell használniuk tanórán a tankönyvet. Az is jellemző, hogy a tanulók szerint ritkán van lehetőségük vitatkozni a könyv által felvetett (netán a tanulás kapcsán bennük felmerülő) kérdésekről, problémákról. (Bár a tankönyvek elemzése során azt is láttuk, hogy ennek a lehetőségnek a biztosítása nem is nagyon jellemzi a tankönyveket.)

A fókuszcsoportos felmérésekből megállapítható, hogy jellemző gyakorlat a tankönyv szövegében a lényeg aláhúzása a tanórán. Rendkívül sok diák számolt be arról a tanórai gyakorlatról, hogy a tanár vezetésével (időnként ezt maga a tanár csinálja) aláhúzzák a tankönyvben a lényeget, majd azt a tanár felírja a táblára, ahonnan a diákok lemásolják a füzetbe. (Szinte mind a 24 iskolában ezt a folyamatot írták le a diákok arra a kérdésre válaszként, hogy mi történik egy-egy tanórán, akármilyen tantárgyról is volt éppen szó.)

A várakozásoknak megfelelően elterjedt gyakorlatnak találtuk, hogy a tankönyvet a házi feladat feladására és bejelölésére használják tanórán. (14)

A terepkutatás során az óralátogatások annyira jellemző tapasztalata volt, hogy a tanórát a tanárok a házi feladat feladásával zárták, és ahhoz többnyire a tankönyvet használták, hogy a felmérést végzők arról is gyűjtöttek adatot, milyen jellegű ez a házi feladat, a különböző feladattípusok mennyire jellemzőek. Az adatokat az alábbi táblázat mutatja:

1. táblázat

Egyáltalán nem adott házi feladatot.	9
Lecke megtanulását adta fel a tankönyvből.	10
Feladatok szóbeli elvégzését adta fel a tankönyvből (munkafüzetből).	3
Feladatok írásbeli elvégzését adta fel a tankönyvből (munkafüzetből).	13
Szóbeli feladatot adott fel tetszőleges forrás felhasználásával.	2
Írásbeli feladatot adott fel tetszőleges forrás felhasználásával.	4

A fókuszcsoportos vizsgálat során sok diák említette, hogy a tankönyvet arra használják, hogy abból kapnak házi feladatot. Ugyanakkor igen sok iskolában tapasztaltuk, hogy a diákok egyáltalán nem kapnak házi feladatot (sokszor azért, mert saját bevallásuk szerint úgysem csinálják meg). Fontos megjegyeznünk itt azt is, hogy a diákok számos esetben beszámoltak arról, hogy a házi feladatot egyáltalán nem ellenőrzik, ami persze nem csak motivációjukat csökkenti, hanem visszajelzést sem kapnak annak helyes vagy helytelen megoldásáról.

A tanórák megfigyeléseit összegző adatok azt igazolják vissza, hogy talán még az online kitöltött kérdőívek által jelzetteknél is gyakrabban fordul elő tanórákon, hogy a diákok a tanár magyarázatát követik a tankönyvben, vagy felolvasnak abból valamit. A kérdőívek visszajelzéséhez képest talán valóban nem túl ritka a gyakorlatban, hogy a diákok használják a tanórán a tankönyv ábráit (a terepkutatás adatai ebben a tanárok által megadottakhoz közelítenek). Legalább ilyen gyakran használják egyéni feladatok megoldására a könyvet: ez a valóságban is olyan „közepes” adatot mutat, mint a diákok és a tanárok válaszai.

Az óralátogatások során felvett adatok szintén visszaigazolják az online kérdőívek és a tanári interjúk (sőt a tankönyvelemzések) azon megfigyelését, hogy a tankönyveket alig használják csoportos feladatmegoldásra. Mint a tankönyvelemzésekből láttuk, ennek a tankönyvek erre való alkalmatlansága is az oka, akárcsak vélhetően az ehhez szükséges ismeretek és gyakorlatok kisebb elterjedtsége a tanárok körében, illetve az ilyen jellegű feladatok elvégzésével kapcsolatos motiválatlanság.

A felmérés különféle részei arról informáltak minket, hogy a tanárok 42, a diákok 40 százaléka számolt be munkafüzet (vagyis taneszköz) használatáról egy-egy adott tantárgy esetében a tanórán.

Amit az óralátogatások tapasztalatai közül még érdemes kiemelni: továbbra is az a kiemelten jellemző, hogy a tankönyveket a tanórán ismeretátadásra használják. Itt is megjelenik az értékekre nevelésnek a tankönyvanalízis során is kimutatott hiánya, kevésbé jellemző volta.)

2. Tanórán kívüli tankönyvhasználat

Amennyiben a diákokat mint azokat a személyeket, akik elsősorban használják tanórán kívül a tankönyveket, kérdezzük erről, (sajnos) a legáltalánosabb válaszuk, hogy nem.

Ebben a tekintetben azt találtuk, hogy a diákok ritkán (43 százalék adta ezt a választ) használják a tankönyvet adatok keresésére, ugyanilyen ritkán olvasnak el benne valamit azért, mert az érdekli őket, gyakrabban használják a házi feladat elkészítéséhez, valamint a lecke kijegyzeteléséhez és megtanulásához.

A tanórán kívüli tankönyvhasználat esetében is azt látjuk, hogy a tankönyveket alapvetően ismeretek közlésére (tárolására) használják, melyek vagy hasznosulnak valamilyen formában, vagy nem (hasznosulnak jellemzően például, amikor a diákok dolgozat-

ra készülnek fel, ehhez általában megjelölték a tankönyvet mint lehetséges segítséget, ismeretforrást).

A fókuszcsoporthoz tartozók eredményei szerint a tankönyvek otthoni használata nem igazán jellemző a szakiskolai tanulókra. Ennek nem elhanyagolható oka, hogy a tanárok kétharmada nem ad házi feladatot, illetve az iskolák egy része nem is teszi lehetővé, hogy a tankönyvet otthon használják a diákok (mivel azt nem vihetik el az iskolából).

Félő, hogy követelmények hiányában nem vártak fel a tanulók az egész életen át történő tanuláshoz szükséges kognitív és affektív képességekkel, pozitív attitűddel, munkakultúrával. A közismereti óraszámok folyamatos csökkenése mellett az a gyakorlat, hogy a szakiskolák, illetve a tanárok nem tartanak igényt szakiskolai diákjaik otthoni tanulására, rendkívül megnehezíti, hogy megfelelő alapokkal kerüljenek be a tanulók a szakképzési szakaszba, azt pedig végképp lehetetlenné teszi, hogy érettségihez vezető képzési formákba is bekapcsolódhassanak.

Az otthoni tanulás és a tankönyvek összefüggéséről a fókuszcsoporthoz tartozók vizsgálatokból a következő tanulságot vonhatjuk le: otthoni tanuláshoz a diákok a füzetüket használják, ezen felül legfeljebb csak szövegyűjteményeket használnak (például verstanuláshoz).

Összegzés

A tankönyvhasználat sajátosságait összefoglalva arra az igen kevésbé meglepő felismerésre juthatunk, hogy a tankönyveket a tanárok és a diákok, tanórán és azon kívül, arra használják, amire azok alkalmasak. Vagyis többnyire azoknak a funkcióknak a kihasználásával találkozunk ezek kapcsán, amiket a tankönyvanalízis során az egyes tulajdonságokkal kapcsolatos értékelések felvetettek. Ebben továbbra is az a meghatározó, hogy a tankönyvet ismerethordozónak tekintik, sőt ezen belül is kevésbé tartják annak az ábrákat, mint a szöveget, valamint kevésbé fontos a szöveg strukturáltsága és érthetősége, mint mennyisége és adattartalma. (Bár meg kell jegyezni, hogy a diákok egyre kevésbé jellemzően használják adatforrásként a tankönyveket.) A tankönyveket értelemszerűen nem használják (mivel nem tudják) önálló tanulásra, gondolkodási, problémamegoldó képességek fejlesztésére, csoportos munkák megvalósítására, és különösen nem projekt jellegű feladatok elvégzéséhez, mivel ezekre kevésbé alkalmasak.

A fentebbi megállapításokat röviden összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a szakiskolai közismereti tankönyvek tanulhatósága és taníthatósága, valamint használatának gyakorlata nagyjából az előzetesen feltételezettnek felel meg, vagyis a vizsgálat visszaigazolta azokat az elképzeléseket, melyek a tankönyvekkel kapcsolatban általában a közvéleményben élnek.

A tankönyvek tartalmával kapcsolatban ki kell emelnünk, hogy úgy tűnik, még mindig nehezen érthető a diákok számára a tankönyvek szövegei, de ennél nagyobb probléma, hogy nem megfelelően strukturáltak, a tanulók számára nem átláthatóak. A tankönyvekben a diákok a tanórai ismeretközléshez képest (vázlat diktálása, lényegkiemelés) teljesen eltérő módszerekkel találkoznak, melyek értelmezéséhez és megtanulásához nincsenek technikáik. Így a tankönyveket a tanárok és a diákok egyaránt még mindig döntően egyfajta „információkonzervnek”, „ismerettárnak” tartják, vagyis olyan eszköznek, melyben rögzítve van (és így utánakereshető) az elsajátítandó ismeret. Ugyanakkor egyre kevésbé jellemző, hogy erre a funkcióra szükségük lenne.

Vélhetően ebből – vagyis a tankönyvek funkciójának változásából – adódik a tankönyvek fenti tekintetben vett és határozottan kimutatható pozitív változása. A közismereti tankönyvek egy része törekszik a fenti problémák csökkentésére, vagy ha ezt a tankönyvszerzők nem teszik meg, akkor a tanárok inkább nem használják tankönyvet.

Ebből viszont – megfigyeléseink szerint – a tankönyvek egyre csökkenő használata következett a tanárok és a diákok esetében egyaránt. (Ami a tankönyvrendelések csökke-

nésében nem mutatkozik meg annyira, mint egy ilyen terepkutatás során.) És mivel úgy látszik, enélkül is lehet tanulni és tanítani, olykor úgy vettük észre, mintha a tanárok és a diákok kezdenének „lemondani” a tankönyvekről.

Bár a tartalmi, szövegstrukturálási, szóhasználati jellemzőikben javulnak a tankönyvek, még mindig akadnak problémák az illusztrációk, ábrák mennyiségével és használatával. A legnagyobb hiányosságok azonban a képességfejlesztés területén mutatkoznak: a tankönyvek még mindig nem életszerűek, nem közvetítik a problémák gyakorlati alkalmazását, nem fejlesztik a lényeglátó, a problémafelismerő vagy -megoldó képességet, melyek minden szakmában fontosak lennének.

Fájó pont a képi szövegértés fejlesztésének hiánya is, mely annyira jellemző, hogy kifejezetten képek értelmezésével foglalkozó tárgyakat szinte nem is tanítanak, különösen nem tankönyvből, pedig a képi (netán mozgóképi) szövegek értelmezése alapvetően fontos képesség mediatiszt viláágunkban, melyben a média manipulációjával szembeni védetség kialakítása elérendő cél lenne. Ehhez jól láthatóan semmilyen taneszköz nem áll rendelkezésre a szakiskolákban.

Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a szövegértési képesség fejlesztésére való törekvés érzékelhetően elterjedt, az már nem csak az irodalom, hanem más tantárgyak kezei között is megjelenik.

A tankönyvek elégtelen voltát, illetve a tanárok azokkal való elégedetlenségét jól tükrözi a tankönyvek változtatása, de leginkább az a rendkívül jellemző gyakorlat, hogy különféle helyekről gyűjtött fénymásolt lapokat osztogatnak a diákoknak. Valamint – szerencsére – az is, hogy egyre szélesebb skálán vetnek be különféle taneszközöket az egyetlen, „mindenre alkalmas tankönyv” pótlására.

Bár természetesen tudjuk, hogy a „mindenre alkalmas tankönyv” elérhetetlen ideálkép, mégis a teljes vizsgálat eredményeinek függvényében megpróbálkoztunk néhány ajánlást tenni a jövőben kifejlesztendő tankönyvekkel kapcsolatban. Ezek reményeink szerint egy elkövetkező fejlesztés alapját fogják adni a jövőben.

Jegyzet

(1) A vizsgálatot az Elhivatottság – Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet végezte, az NSZFI által 2007 nyarán kiadott, *A Szakiskolai Fejlesztési Program II. közismereti oktatás és szakmai megalapozás megújítása fejlesztési terület keretében az iskolák (70) által használt tankönyvek, tankönyvsomagok elemzése, javaslatlétel a projekt alapú oktatáshoz* című közbeszerzési felhívás elnyerése alapján.

(2) A tankönyvek vizsgálata a 9. évfolyamon használt tankönyvekre terjedt ki. Ennek oka, hogy az adatok alapján azt láttuk, hogy a 10. évfolyam számára az iskolák nagyságrendekkel kevesebb tankönyvet rendelnek, és annak jelentős része azonos a 9. évfolyamon használtakkal.

(3) A vizsgálatból kimaradtak az olyan tantárgyak, melyek oktatásához az iskolák jellemzően nem, vagy elhanyagolható példányszámban rendelnek tankönyvet. A vizsgált könyvek kiválasztásánál fontos szempont volt annak jellege is (például nem választottuk ki elemzésre a földrajzi atlaszt, még ha legnépszerűbbnek is mutatkozott), sőt olykor a kiadó is (például törekedtünk arra, hogy a két kiválasztott könyv ne azonos kiadó kiadványa legyen).

(4) A tanórai tankönyvhasználatra vonatkozó következtetéseket az összesen 43 tanóráról készült megfigyelési jegyzőkönyv alapján tettük meg.

(5) Az interjúk terjedelme 15–30 perc közötti volt. Összesen 27 beszélgetés felvétele készült el. Bár a válaszadó tanárokat az iskolák maguk választhatták ki, a kollégák lefedték a közismereti tantárgyak mindegyikét. A válaszadók között 2,5-szer több nő volt, mint férfi, és kétharmaduk volt 40 év alatti, kiemelkedően sok volt a pályakezdő (13 fő).

(6) A fókuszcsoportos beszélgetések időtartama 30–45 perc volt, a csoportokban 6–18 9-es diák vett részt. A fókuszcsoportos beszélgetésekben összesen 228 diák véleményét kérdeztük meg.

(7) Ez alól csak a történelem tantárgy mutatott abszolút kivételt.

(8) Bár a könyvek elhasználódását ezzel kétségtelenül lassítani lehet, a tankönyv így nem szolgálhatja a diákok tantárgy iránti spontán érdeklődésének felkeltését, illetve annak kielégítését, s ami még nagyobb probléma, az otthoni önálló tanulás támogatását sem.

(9) A taneszközök nagy részét természetesen a munkafüzetek adják, elsősorban idegen nyelv esetében használnak ilyet a szakiskolák.

(10) A szakiskolákban szinte egységes gyakorlat, hogy a tankönyvválasztásba, rendelésbe nem avatják be a szülőket. Mivel a szakiskolákban magas a támogatásban részesülő vagy ingyenesen tankönyvet

kapó diákok száma, ezért a tankönyvek árával való takarékoskodás is inkább az iskola, illetve a fenntartó érdeke, mint a szülőé.

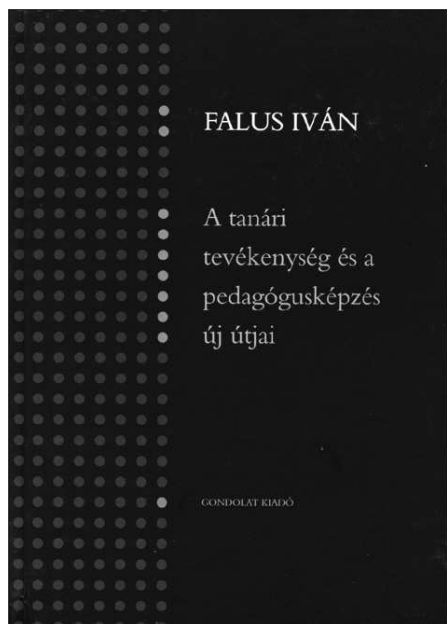
(11) Hozzá kell tennünk ehhez azt is, hogy a diákok már jellemzően nem a tankönyvet tekintik a legfontosabb információforrásnak. Bár sokszor találkoznak azzal a problémával (akár otthoni feladat esetén), hogy valaminek nézzenek utána, ami akár a tankönyvben is megtalálható lenne, mégis inkább

más forrásokat, elsősorban az Internetet használják erre a célra.

(12) Ez természetesen tantárgyanként nagymértékben eltérhet.

(13) A diákok 27 százaléka nyilatkozott úgy, hogy még sosem volt része ilyen jellegű feladatmegoldásban.

(14) Ennek a jellemzőnek a kapcsán bemutatjuk a felmérés során minden kérdéssel kapcsolatban keletkezett, jellemző táblázatokat és ábrákat.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Filozófia! 1.

Bevezetés a filozófiai gondolkodás módjába – Thomas Nagel segítségével

A filozófia mint a világ dolgairól való következetes, szisztematikus és tudatos gondolkodás mai tudásunk szerint hozzávetőleg két és félezer évvel ezelőtt alakult ki az antik görög világban. Az ókorban indult története során a rendszeres gondolkodás többek között a tudományok kialakulásához és fejlődéséhez, a fizikai világ egyre tágabb és mélyebb feltárásához, a modern technológiákhoz, az új típusú gyógyítási módokhoz és a modern demokráciákhoz vezetett, mely utóbbi a benne élő milliárdnyi embernek az emberiség történetében példátlan mértékben és módon biztosított békét, biztonságot, emberi méltóságot és jólétet. Az emberi gondolkodás történetének tanulmányozása és továbbadása által a nyugati demokráciák saját magas fejlettségű kultúrájuk és civilizációjuk kialakulását, a demokratikus emberi világ „kognitív” eredetét és saját fennmaradásuk egyik feltételét kutatják és tanítják.

Filozófia!

A filozófia gondolkodás, története pedig a gondolkodás története. A világ dolgairól és magáról a világról azt kérdezi, hogy „mi az?” és „miért az?”, illetve „miért van?” és „miért így van?”. Felteszi azt a kérdést is, hogy mi a gondolkodás és mi a filozófia. Miért vagyunk, miért vagyunk itt, és miért inkább itt vagyunk most és nem itt máskor, ott most avagy ott máskor? Miért van a világ, és van-e értelme létezésének, és benne a mi ittlétünknek? Miért gondolkodunk, miért gondolkodunk a gondolkodásról, miről gondolkodunk, honnan tudjuk, hogy mi az, amiről gondolkodunk, és az, amiről gondolkodunk, valóban az-e, amiről úgy véljük, hogy gondolkodunk. Hogyan férünk hozzá a gondolatokhoz, saját gondolatainkhoz és másokéhoz? Láttá valaki a gondolatokat vagy tapintotta azokat? Ha nem láttuk és nem tapintottuk gondolatainkat, akkor mi a biztosítékunk, hogy ténylegesen léteznek gondolatok, és mi magunk gondolkodunk? Mi a biztosítékunk, hogy más emberek gondolkodnak, és nem csak mi magunk, mindenki más pedig csak gondolattalanul működő gépezet? Mi a viszonya gondolkodásunknak a cselekvésekhez, a nyelvhez és a körülöttünk lévő világhoz? Mitől igazak gondolataink vagy nyelvi kifejezéseink? Mondhatjuk, hogy egy cselekedet jobb, mint egy másik? Van-e olyan, hogy „jószág”, avagy csak a cselekedetek és intézmények lehetnek jók vagy rosszak?

E kérdések és számtalan további hasonló vajon egyenrangúak, egymástól függetlenek, avagy egyes kérdések megválaszolása függ más kérdésekre adott válaszainktól? Vannak-e köztük értelmes és értelmetlen kérdések? Egyáltalán válaszolhatunk-e minden vizsgálódás és gondolkodás előtt az „értelmesség” vagy „értelmetlenség” kérdésére, és ha igen, milyen kritériumok szerint? Tudjuk-e eleve, hogy mitől értelmes egy kérdés, avagy először az itt felsorolt kérdésekre és még sok másra kell megkísérelnünk a választolást? Ha nem tudjuk eleve, hogy valami mitől értelmes, akkor hány és milyen típusú kérdés meg-

válaszolása után tudjuk majd megmondani? Ha eleve tudjuk, hogy egy kijelentés vagy kérdés értelmes, akkor honnan tudjuk eleve, minden megfontolás és vizsgálódás előtt?

Wilfrid Sellars amerikai filozófus mondta: a filozófia a legtágabb értelemben vett gondolkodás a legtágabb értelemben vett világ dolgairól. Akinek ez a meghatározás megfelel, annak már „csak” olyan kérdésekre kell választ adnia, hogy mit ért tágasságon, és mitől lesz valami legtágabb, azaz aminél nincs tágabb, továbbá mitől tág egy gondolkodás, ráadásul a világot hogy lehet a legtágabban venni, és mit jelentene a világot tágan venni, de mégsem a legtágabban. Természetesen Sellars sem vélhette úgy, hogy ezzel meghatározta volna, hogy „mi a filozófia”, hiszen akkor számos művét nem írta volna meg.

A filozófiát napjainkban ugyanúgy nem kívánja senki sem meghatározni, mint ahogy a modern korban általában is felhagytunk azzal, hogy meghatározzuk egyes dolgok „lényegét” vagy „definiáljuk” azokat. Talán annyit mondhatunk kiindulásképpen, hogy a

Óriások vállán álló törpék vagyunk, mondják időnként, utalva arra, hogy a filozófiai gondolkodás nem lehetséges saját története, saját történetének ismerete nélkül. A filozófia hosszú történeti folyamatban alakult ki, és enélkül filozófia sem lenne mai értelemben. Ha nem ismernénk a filozófia történetét, akkor legfeljebb kortárs tudósok lehetnénk, de nem filozófusok. A kortárs tudomány is elképzelhetetlen a filozófia, vagyis a gondolkodás története nélkül, de egy tudósnak nem kell ismernie sem tudománya, sem a filozófia történetét.

filozófia az elme önmagára is reflektáló szüntelen tevékenysége. Mindenki gondolkodik, de a filozófiai módon gondolkodó tudja, folytonosan tudatosítja, hogy gondolkodik, foglalkozik azzal a ténnyel, hogy gondolkodik, és hogy gondolkodik gondolkodásán, továbbá gondolkodik gondolkodásának a világhoz, a többi emberhez, a társadalomhoz, saját viselkedéséhez való viszonyáról, miközben azt is tudatosítja, hogy ez a viszony éppen a tudatosítással maga is változik, és ezáltal a filozófus világ-viszonya és önmagához való viszonya különbözik a reflektálatlan viszonytól.

A filozófia gondolkodás, és bár újra meg újra felröppen a filozófia végének vagy halálának híre, miután az ember nem hagy föl a gondolkodással, önmaga és a világ megértésére való törekvésével, így a filozófia sem fog soha véget érni. A filozófia végével a gondolkodás és vele az ember érne véget, legalábbis az az ember, amelyet a nyugati kultúrában, kultúra által, azt alakítva megismertünk.

Óriások vállán álló törpék vagyunk, mondják időnként, utalva arra, hogy a filozófiai gondolkodás nem lehetséges saját története, saját történetének ismerete nélkül. A filozófia hosszú történeti folyamatban alakult ki, és enélkül filozófia sem lenne mai értelemben. Ha nem ismernénk a filozófia történetét, akkor legfeljebb kortárs tudósok lehetnénk, de nem filozófusok. A kortárs tudomány is elképzelhetetlen a filozófia, vagyis a gondolkodás története nélkül, de egy tudósnak nem kell ismernie sem tudománya, sem a filozófia történetét. Egy kémikusnak elegendő a kémiai anyagok tulajdonságait, egymásra hatását, az atomok kapcsolódási lehetőségeit, a folyamatok hatásmechanizmusait ismerni ahhoz, hogy akár jó vegyész is legyen belőle. Ezzel szemben a filozófust az különbözteti meg minden más gondolkodótól és a természettudóstól, hogy kutatja a filozófia történetét is, tudni szeretné azt is, hogy a múltban milyen kérdéseket fogalmaztak meg, és milyen módon milyen válaszokat adtak rájuk. Ez ugyanis segíti többek közt abban, hogy ne menjen be zsákutcának bizonyult gondolatvezetési síkatorokba.

A gondolkodás történetét ismerő gondolkodó számára az is nyilvánvaló, hogy magának a filozófiának a fogalma ugyanúgy változott az évszázadok során, mint az általa vizsgált problémák jellege is. A Szókratész előtti görögöket a változás és változatlanság, a mozgás kérdése érdekelte, az, hogy milyen anyagból áll a világ. A kisázsiai Milétoszban az i.e. 6. században élő Thalészt tartják az első filozófiai gondolkodónak. Platón híradása szerint „amikor Thalész a csillagokat figyelte és közben a kútba esett, egy trák szolgálólány gúnyolódott vele: tudni akarja, mi van az égen, és nem veszi észre, ami a lába előtt van”. A filozófus a kútban meglepőnek tűnő helyzet, de Platón komolyan veszi, mikor azt mondja, „ugyanaz a gúny illethet mindenkit, akik a filozófiában élnek. Mert egy ilyennek a mellette lévő és szomszédja rejtve marad, nem csak abban, amit tesz, hanem szinte abban is, hogy azt sem tudja, hogy az ember, vagy valami más élőlény [...] Ha a bíróság előtt vagy bárhol arról kell beszélnie, hogy mi van a szeme előtt, nevetést vált ki, nem csak a trák nőknél, hanem másoknál is; tapasztalatlanságból esik a kútba és mindenféle zavarba; ügyetlensége visszataszító és az együgyűség látszatát kelti.” De aztán Platón nem hagyja ennyiben, hiszen maga is filozófus, aki az emberi tevékenységek legmagasabbjának tartja a filozófiai gondolkodást, ezért így folytatja: „Azt keresi, hogy mi az ember, mit kell tennie és elszenvednie”. Thalészt azért tartja már Platón és Arisztotelész az első filozófusnak, mert nála már nem a dolgok, hanem a dolgok lényegének megismeréséről van szó. Nem a konkrét hegyek, vizek, növények érdeklik, hanem azt kérdezi, mi van, milyen eredet és elv van mindezek mögött. Mi mindennek a lényege, honnan jön, miből ered? Mi annak az elve, hogy valami keletkezik, van, fennmarad és elpusztul? Válasza meglepőnek tűnhet, hiszen azt mondja, „a víz mindennek az eredete”. Ezt az állítást nem a mai fizikai tudományok szemszögéből kell megítélni, hanem azt kell látnunk, hogy a világ egyetlen őselvét kereste, és valami olyanban feltételezte, amely látható, és mindenben benne van; úgy találta, hogy a víz minden eredete, de a mód, ahogy mindenben benne van, nem látható. A filozófia Thalésztől kezdve a látható mögötti nem-láthatót kereste, azt, ami a láthatóhoz vezetett, ahhoz, ami itt van előttünk. A víz nem őanyag, hanem az eredet mítikus hatalma, amely isteni eredetű. Ezt fejezi ki egy másik mondata, mely szerint „minden tele van istenekkel”. A világ nem egymás melletti dolgokból áll, hanem egységes elv működik benne, isteni hatalom. Ez a gondolkodásmód kivezet a mítoszok világából: a világnak mélysége van, az istenek valójában a valóság mélységére utalnak.

A filozófia Szókratész előtti kezdeteinél megjelenik a létezés és a valamivé válás elvéte, melyhez való gondolati viszonyulás kétféle lehet, és ezt jól kifejezi a két ellentétes gondolkodásmódot megalapító Parmenidész (i.e. 6. sz., Elea, Dél-Itália) és Hérakleitosz (i.e. 6–5. sz., Epheszosz, Kis-Ázsia). Parmenidész szerint a filozófiai igazság szemben áll azzal, ahogy a világot a hétköznapiakban látjuk. Először is azt hiszik az emberek, hogy az egyes dolog az igazán valós, és nem figyelnek az egészre, amelyben az egyes létező tud. Továbbá a világ tele van ellentmondásokkal, és az emberek elfelejtik, hogy minden ellentmondásban egység van, amelyben egyáltalán kialakulhat az ellentmondás. Harmadszor a hétköznapiakban az elmúltot tartjuk a tulajdonképpeni létezőnek, pedig abban a nemlétezés is megjelenik. Az egyes azért egyes, mert nem más. Az ellentmondásban tagadják egymást a dolgok. Az elmúlt egyszer nem volt, és egyszer nem lesz. Ezáltal a hétköznapi tekintet egyszerre lát a létre és a nemlétre, önmagában szétszakadt és kettős. Ezáltal az, amit létezőnek tart, nem lehet a valóság, hanem csak látszat. A filozófusnak kell ezen a látszaton átlátnia, és a valódi igazságot megtalálnia. A filozófus a létet keresi. „A lét létezik.” – állítja. Ezzel azt mondja, hogy létezik egy valódi valóság, amelyből minden ered és ami mindent fenntart. Aki a valóságot meg akarja érteni, annak az örökre és a mindig létezőre kell tekintenie.

Parmenidésszel szemben lép föl Hérakleitosz, aki látván a világ ellentmondásait (éj-nap, nyár-tél, háború-béke, jólét-éhezés, halandó-halhatatlan), hangsúlyozza, hogy ez a valóság valódi lényege. Az ellentmondásosságot a tengervíz képével fejezi ki. A ten-

gervíz a legtisztább és a legszennyezettebb, a halak számára iható és éltető, az ember számára ihatatlan és elveszejtő. A folyó ugyancsak az ellentmondásosság képe: „Azokkal, akik a folyóba lépnek, mindig más víz folyik szemben.” A valóság mélyén ellentmondás van, „A háború mindennek az atyja, mindennek a királya.” A világ szétszakított világ. Az ellentmondás tagjai egymásra vonatkoznak, az élő ember a halottat érinti, az ébrenlévő az alvót. Az ellentmondások összekapcsolják a dolgokat, és az ellentétes dolgok egymásba átalakulnak. „A hideg felmelegszik, a meleg lehűl”, vagy „a halhatatlanok halandók, a halandók halhatatlanok, egymásnak élük halálukat, és egymásnak halják életüket”. Az egész világ egyetlen körforgás. Ugyanakkor a változások mögött mélyebb harmónia van. „A láthatatlan harmónia erősebb, mint a látható”, „Az egymástól távolodó egyesül, a különbözőkből létrejön a legszebb harmónia”.

Platón a biztos megismerést, a megismerés világkapcsolatát és a világ szerkezetének megismerhetőségét a téren és időn kívüli ideákkal láttá biztosíthatónak. Arisztotelész a természettel foglalkozó tanulmányokat is a filozófia részének tartotta, és ez a nézet egészen az újkorig tartott. A filozófusok saját koruk által fölvetett kérdéseken és problémákon gondolkodva természetesen másként gondolkodtak, mint elődeik. Minden korszaknak más a gondolkodásmódja, és a gondolkodásról, tehát a filozófiáról való felfogása is. A huszadik század első felében a tudományosság kérdése állt a középpontban, míg ma a gondolatok és a nyelv részletes vizsgálata, az agy-tudat probléma vagy az új technológiák által fölvetett etikai kérdések jelentik a filozófia érdeklődésének középpontját.

A filozófia olyan kérdéseket tárgyalt története során, hogy létezik-e Isten, mikor és mitől igaz egy kijelentés, mit jelent egy tárgyat megismerni, továbbá hogyan kell felfogni a tudat és az agy kapcsolatát, szabad-e az emberi lény, és elgondolható-e megvalósíthatóan a társadalmi igazságosság.

Nyilvánvalóvá vált, hogy Isten létezése bebizonyítható azoknak, akik hisznek létezésében, és hogy mindig hozhatók olyan érvek, amelyek ezzel szemben meggyőzik azokat, akik nem hisznek benne. Kérdés lett, hogy mi a hit és a tudás kapcsolata. Kézenfekvő, hogy a tudás nem pusztán hit, hiszen régen azt hitték, a föld lapos, hitük tehát hamis volt. De előfordulhat, hogy valaki hisz valamit, és az véletlenül igaz, például: azt hiszi minden további evidencia nélkül, hogy fia fog születni,; ha tényleg fia lesz, nem jelenti, hogy ez a korábbi hite egyben tudás is volt. Felmerül tehát a kérdés, mi különbözteti meg az igaz hitet a tudástól, továbbá, ha eldöntjük, mit tekintünk tudásnak, vajon valaha rendelkezett-e vagy rendelkezhet-e vele. A filozófusok egy része az agyat és a tudatot azonosnak tekintik, mások két különböző valaminek.

További kérdés a szabadság. Ha genetikai szerkezetünk és felnevelésünk környezete meghatároz bennünket, akkor hol a helye a szabadságnak? Bizonyos cselekedeteket megteszünk, másoktól tartózkodunk. Ténylegesen mi határozzuk meg cselekedeteink irányát, avagy biológiai és társadalmi értelemben teljesen determináltak vagyunk? Vannak általános kritériumaink, hogy mely cselekedetek jók, és melyek rosszak, avagy mindenki szabadon dönthet, hogy mit cselekszik? A szabadság a jó választás feltétele és lehetősége, avagy a szabadság azt jelenti, hogy bármit cselekedhetünk? Léteznek etikai tények, amelyek a gondolkodótól és cselekvőtől függetlenül fennállnak mint jók vagy rosszak?

A kérdések tárgyalásainak természetesen van néhány jellemzője, ami filozófiává teszi azokat. Az egyik, hogy a filozófia a racionális igazolás által támogatott kijelentéseket fogadja el. A világról, önmagunkról, jóról és rosszról, Istenről mindenkinek lehet véleménye, ám egy filozófus csak azokat a kijelentéseket fogadja el, amelyeket érveléssel alátud támasztani. A másik jellemző, hogy a filozófia állításai általánosak. A filozófus nem konkrét tudást keres, nem azt kérdezi, hogy mikor jött létre a világegyetem, hanem azt, hogy mit jelent egyáltalán tudni valamit. A filozófus továbbá fölteszi a kérdést, mit jelent, hogy valami tárgyként jelenik meg számunkra, és vajon a tárgyak egyáltalán léteznek-e rajtunk kívül. A filozófia továbbá tisztázza a fogalmakat. Mit jelent egy fogalom,

mikor mondhatjuk, hogy egy fogalom önmagán kívül valami másra vonatkozik, és hogyan történik ez. Továbbá, mikor lehet egy fogalmat használni és mikor nem, milyen jelentéstartalmai vannak egy fogalomnak, és hogyan változik az a szövegösszefüggések függvényében. Habár ez utóbbi kérdések átvezetnek már az irodalmi vagy nyelvtani szövegértelmezés kérdéseihez.

A filozófiai gondolkodás módjának megismeréséhez és elsajátításához vezető egyik lehetséges út, hogy végigtekintünk a gondolkodás történetének legfontosabb problémáin, melyek a gondolkodók szerint minden embert a legjobban kell foglalkoztassanak, hiszen azzal kapcsolatosak, hogy mik és kik vagyunk, miért vagyunk itt, és milyen képességekkel rendelkezünk, hogy ilyen kérdéseket egyáltalán fölteszünk, és milyen válaszokra vagyunk képesek.

A gondolkodástörténet „nagy” kérdései

A szaktudományok olyan kérdéseket tesznek föl, olyan problémákat fogalmaznak meg, amelyek nemigen jutnak eszébe azoknak, akik nem jártasak az adott tudomány területén. Nem valószínű, hogy túlságosan sok embert foglalkoztatna, melyek a szubatomi részecskék és milyen fizikai tulajdonságaik vannak. Az egysejtűek anyagcseréje vagy a mesterséges intelligencia problémái sem merülnek föl spontán az emberek legtöbbször gondolkodásában, de még csak a tudomány metodológiai problémái sem. Ezzel szemben vannak bizonyos alapkérdések, amelyeket minden ember fölvet. Többek közt ezekkel a kérdésekkel foglalkozik a filozófia; kérdésekkel, amelyek nem egy-egy szaktudomány tárgyköréhez tartoznak, hanem amelyek valamilyen módon minden embert érinthetnek. Mondhatnánk, a filozófia az ember sorskérdéseit tematizálja két és félezer éve kialakult és azóta történetileg és szisztematikusan alakuló nyelven, nemritkán magának e nyelvnek a megkérdőjelezésével is.

Az ember ifjú korától föltesz olyan kérdéseket, hogy mi végre vagyunk a világon, mit tudhatunk, mi az anyag, mi a tér és mi az idő, mi a szám, mit tudhatunk a világegyetem, a lét és létezés eredetéről, mi a tudat, és van-e a mi tudatunkon kívül más tudat is, mik a helyes cselekvés kritériumai, mi az igazságosság és általánosan megfogalmazható-e, hogy mi igazságtalan, van-e élet a halál után, mi a nyelv, és a nyelv szerkezete befolyásolja-e gondolkodásunkat, vagy akár az éppen itt említett kérdéseket, mi az ember, és helyes-e egyáltalán így a kérdéseket föltenni. (1)

Ezek a kérdések a tudatos és szisztematikus gondolkodás kiindulópontjai, és ahhoz, hogy a nagy filozófiai problémákat megértsük, ezeket a kérdéseket magunknak kell fölvetnünk, át kell éreznünk eme kérdések számunkra való közvetlen, életbevágó fontosságát, drámaiságát. Általában azok a diákok kezdenek el egyetemi tanulmányaik során szisztematikusan is filozófiával foglalkozni, akik ezeket a kérdéseket annyira fontosnak tartják, hogy minden egyéb előtt és helyett ezekre akarják figyelmüket összpontosítani.

A filozófia tanulmányozásának csupán akkor van az egyes ember számára értelme, ha először maga fölteszi ezeket a kérdéseket, sőt saját egyéni drámájaként élte át azokat. Ha úgy érezte, nem tud továbbmenni, nem tud továbbgondolkodni mindaddig, amíg ezeket meg nem oldotta. E tanulmányok alapja a problémák közvetlen megfogalmazása: ez minden filozófia, minden filozófiai megértés forrása.

A későbbiekben következik a filozófia történetének tanulmányozása, hogy megismerjük, miként tették föl előttünk ezeket a kérdéseket, és milyen megoldási javaslatokat dolgoztak ki rájuk. Ésszerű tehát a filozófia történetét és ehhez kapcsolódóan a jelenkor filozófiáját tanulmányoznunk. Megtudhatjuk, hogy nem csak mi teszünk föl kérdéseket, nemcsak mi problematizáljuk életvilágunkat, hanem ezt teszik már néhány ezer éve. A kérdések talán korábban másként hangzottak, más nyelven fogalmazódtak meg. Ahhoz, hogy megértsük a korábbi filozófiai problémafelvetést, meg kell ismernünk korábbi korok nyelvét, kultúráját, történetét, tudományát.

A problémamegoldási javaslatok sokféleségéből rájöhethetünk, hogy korántsem adhatók könnyedén kézenfekvő és mindenki számára elfogadható válaszok. Ebből a felismerés-

ből újabb és újabb kérdések generálódhatnak: miért nem adható végérvényes válasz a filozófiai kérdésekre, vagy legalábbis a filozófiatörténet tanúsága szerint eddig miért nem adtak mindenkit kielégítő válaszokat? A kérdés föltevésének módjában van a hiba, a nyelvben, amelyen a kérdést megfogalmazzuk, avagy talán nem is kaphatunk vagy találhatunk semmiféle értelmes választ kérdéseinkre?

Gondolkodásunknak a filozófia történetéhez és a jelenkor filozófiájához való viszonya külön filozófiai téma. Nem gondolkodhatunk úgy, mintha előttünk és velünk párhuzamosan mások nem gondolkodnának ezeken a kérdéseken, vagyis a filozófiatörténet és a kortárs filozófia ismerete nélkül. De ha csak ezeket ismerjük, és nem kezdünk magunk is gondolkodni, akkor fennáll a veszélye, hogy a nagy gondolkodók gondolati súlya maga alá temeti saját gondolkodásunkat és kezdeményezéseinket. Nem lehet filozófiát művelni csak a filozófiatörténet művelésével, ugyanakkor nem lehet filozófiát művelni filozófiatörténet nélkül sem.

Amikor a következőkben néhány alapvető filozófiai kérdést vizsgálunk meg Thomas Nagel segítségével, pusztán a kérdések tartalmi oldalát tekintjük, és nem részletezzük a filozófiatörténeti megoldási javaslatokat. Az érdekel bennünket, ahogy ezek a kérdések ma fölmerülnek. A problémák legnagyobb részét az emberiség mind a mai napig nem tudta megoldani. Ez azonban nem riaszthat el bennünket, hogy tematizáljuk, megismerjük és megoldási javaslatokat keressünk rájuk. Ha ugyanis ezt nem tesszük meg, akkor egyfajta szellemi kiskorúságban maradunk és mások főgnak ezekkel a kérdésekkel foglalkozni, helyettünk is. Ha pedig foglalkoznak vele, miközben mi amatőrök maradunk ebben, a maguk megoldási javaslatait fogják nekünk tálalni, és bármikor fennállhat a veszélye, hogy egy óvatlan történelmi pillanatban ránk fogják kényszeríteni a válaszaikat úgy, hogy mi ezt észre sem vesszük. Ha nem foglalkozunk mi magunk személy szerint saját gondolatainkkal, akkor nemcsak nem lesznek saját gondolataink, de mások saját gondolatai fogják a mi saját gondolkodásunkat és tetteinket irányítani. Vagyis gondolati és cselekvési értelemben is szolgákká válunk. A felszabadító tudatot az adja, hogy szolgasorsba is csak mi magunk dönthetjük magunkat, azzal a restséggel, mellyel már a felvilágosodás filozófusai is vádolták kortársaikat. Ugyanígy csak mi, saját magunk, egyenként és személyre szabottan vívhatjuk ki saját gondolati és cselekvési szabadságunkat. Senki nem fogja ezt helyettünk megtenni, és nem is leszünk filozófiai, sőt valójában „humánus” értelemben saját gondolatát gondoló, szabad cselekvő lények, ha mi magunk személy szerint nem vívjuk meg gondolati szabadságharcunkat. Ezt mindenkinek egyéni kell megvívnia, természetesen a filozófusok nagy nemzetközi közösségében, a többi filozófussal való együttműködésben.

A filozófia így bizonyos értelemben nemcsak a tudásra való emberi törekvés megnyilvánulása, kérdések fölvetése és problémák megoldási javaslata, hanem önvédelem is. A kognitív küzdelem színtere, ahol a felnőtté váló ember saját eszét használva maga vizsgálja meg saját társadalmi, politikai, kulturális, kognitív és pszichológiai létezése körülményeit, összetevőit, struktúráját – és ennek a tudásnak figyelembevételével határozza meg saját életmódját és dolgozza ki cselekvései alternatíváit.

Olyan kérdéseket tárgyalunk, melyek így vagy úgy a legtöbb ember gondolkodásában fölvetődnek. A kérdések tagolásáról lesz itt szó, de nem a megoldásukról. A gondolkodás eddigi története láttán jó okunk van feltételezni, hogy a filozófiai kérdések és problémák nem oldhatók meg végérvényesen, de lehetőségünk van, hogy pontosabban fogalmazzunk, a problémát közelebbről megismerjük, az értelmetlen kérdéseket kiszűrjük. Bizonyos értelemben a filozófiai gondolkodás önmaga célja, ahogy az ember is és a demokrácia is önmaga célja: nincs fölötte érték, a filozófia, az ember és a demokrácia szétválaszthatatlanul együtt vannak, egymás feltételei.

Kérdéseink:

1. Miként lehetséges tudás egy olyan világról, amelyik rajtunk kívül van?
2. Miként tudhatjuk, hogy létezik a mi saját tudatunkon kívül más tudat is?
3. Milyen a tudat és az agy közti kapcsolat?
4. Mi az, hogy nyelv, és milyen kapcsolatban van a gondolkodással, a kultúrával, a tudománnyal?
5. Szabad-e az akarat?
6. Van-e moralitás?
7. Mi igazságos és mi igazságtalan?
8. Mit jelenthet a halál az ember számára?
9. Van-e az életnek értelme? (vesd össze: Nagel, 1990, 7.)

Miként lehetséges tudás egy rajtunk kívül levő világról?

A kérdés első pillanatra, mint minden filozófiai kérdés, meghökkentő. Mindannyiunk számára nyilvánvalónak tűnik, hogy tudunk valamit a világról, és tudásunk egy része helyes és úgy írja le a világot, ahogy az ténylegesen van. Tudjuk, hogy megszülettünk, vannak emberek körülöttünk, iskolába járunk, könyveket olvasunk, érzelmeink vannak, bizonyos embereket szeretünk, egyes külső tárgyak életünkhöz tartoznak stb. Ezek a dolgok rajtunk kívül vannak és mi kapcsolatba kerülünk velük, tudunk róluk.

A filozófia azonban nem elégedhet meg a közvetlen evidenciákkal és fölteszi a kérdést, vajon tényleg olyan nyilvánvaló-e, ami annak tűnik. Fölmerül ugyanis, hogy „hol” van mindaz, amiről számunkra úgy tűnik, hogy rajtunk kívül van. A bennünket körülvevő emberekről, tárgyakról tudomásunk van. Azaz, számunkra helyük a tudatunkban van. Minden, amiről tudunk, arról a tudatban tudunk, hiszen az minden tudásunk helye – legalábbis mai tudásunk szerint ezt így gondoljuk. Ha ugyanis nem lennének tudatában, hogy vannak emberek és tárgyak körülöttünk, akkor nem is tudnánk, hogy ott vannak, nem tudnánk ezen gondolkodni. Azaz akkor akár ott lennének, akár nem, számunkra – tudatosan – nem léteznének. Ha viszont minden külvilágról való tudás a tudatunkban jelenik meg, akkor honnan tudjuk, hogy az, ami itt bent megjelenik, annak ott kívül is megfelel valami? Milyen módon tudjuk igazolni, hogy van valami kívül, ami kapcsolatban van azzal, ami itt bent tudatunkban van, és ami tudatunkban van, az olyannak ismeri meg a külső dolgot, amiként az kívül van?

Ha igazolni akarjuk, hogy a tudatban levő és a külső dolog közt megfelelés van, akkor valamilyen módszert kell kitalálnunk erre: de ne felejtjük, ez a módszer ismét csak a tudatban van. Azaz a tudat nem lép ki önmagából, hanem maga hoz létre egy eljárást, aminek segítségével megbizonyosodik, hogy magán kívül is van valami. Azonban mindez mindig a tudatban történik. Lehetséges azt állítani, hogy minden a tudatban történik, és a külvilág csupán az én tudatomnak a terméke, és minden, amit látok, hallok, nem más mint folyamatok a saját tudatunkban. Bármiféle igazolás, amely a külső világ létrehozatához, kudarcot vall, mivel maga a külső világ is a tudatunkban van, sőt tudatunk terméke.

Továbbmehetünk: ugyan miként tudnánk megcáfolni, hogy közvetlenül az előző pillanatban „születtünk” ide, valami lény most teremtetett, és úgy teremtetett, hogy a külvilágot magunk hoztuk létre, de nemcsak a jelenkori külső teret, de a történeti időt és benne saját múlt időnket is? Azaz a tudatunkban, bár most jöttünk létre, azonnal úgy tűnik, hogy egy emberi történelem van a valóságban mögöttünk, és a megismerésben előttünk, saját történetünk is így van, mintha lettünk volna kisgyermek, mintha jártunk volna iskolába, mintha ma reggel fölkeltnék volna.

Bármiféle racionális érvelésre, amely a külvilág létét igazolni akarja, mondhatjuk, hogy mindez a tudat terméke, és semmi nem létezik ezen kívül. – Ha azonban valaki nem akarja ezt az abszurditást elfogadni, általában azt mondja: „nem hiszem”, hogy így lenne. Majd a továbbiakban ezt a hitét próbálja igazolni. Mint Nagel (1990, 16.) megjegyzi, hitünk a külvilágban hatalmas és ösztönös – és racionális, tehetnénk hozzá. Úgy élünk, gondolkozunk és cselekszünk, hogy mindezt az a hitünk kíséri, hogy a külvilág létezik. A külvilág létébe vetett hitünk mellett szól, hogy abból, amit tudatunkkal tudunk és megismerünk, semmi nem utal arra, hogy a külvilág, amelyet megismerünk, ne létezne. Az ismeretelmélet valójában nem más, mint hiteink igazolása.

Ésszerű feltételeznünk, hogy van rajtunk kívüli világ, és azt valamilyen módon megismerjük, hiszen a külvilág tagadása több problémát vet föl, mint amennyit megold. Egyrészt ha mi magunk teremtenénk világunkat a tudatban, akkor saját tudatunkat isteni hatalommal és elvekkel kellene fölruháznunk, valódi világteremtő erővel (még ha ez csak a mi világunk is), amelyről azonban egyáltalán nincs tudomásunk. Azaz úgy lennénk egy világ létrehozói, hogy erről nem tudunk, sőt erre a legkisebb jelet sem találjuk világunkban. Miféle istenei lennének saját világunknak, ha nem tudnánk erről, és semmi evidencia nem bizonyítaná számunkra, hogy önmagunk tudásának és világának abszolút feltételei

vagyunk? Egy öntudatlan, saját hatalmát nem ismerő isten nem isten. Kérdéses ráadásul, hogy öntudatlan erővel lehetséges-e egy ilyen, mégiscsak struktúrával, összefüggéssel, különösséggel teli világot teremteni – amellyel még ráadásul igen sok ránk leselkedő veszély közepette meg is kell küzdenünk, és amely el is tud pusztítani bennünket.

Másrészt a külvilág létének tagadása esetén saját tudatunk eredetének problémája előtt is értetlenül állnánk: ez a tudat, amely öntudatlanul teremt, hogyan jött létre, mik a létrejöttének elvei, valaki létrehozta-e, vagy magától jött-e létre? Ha valaki hozta létre, ki ez a valaki, amennyiben magától jött létre, akkor miből jött létre, mi hozta, milyen erők és törvények hozták létre? Ráadásul ez a létrehozó erő mindörökre megismerhetetlen maradna e szubjektum számára, ha az általa tudott világot maga teremti saját kognitív-belső világában. Azaz tételezni kellene egy olyan külső világot, amelyben ez a tudat létrejött vagy létrehozta magát, amelybe időben és eredetben bele van ágyazva, és amelyben létezve gondolkod és teremti a belső világot.

Egy pozitív érv eredt a szolipszizmussal szembeni megfontolásokból: ha elfogadnánk is,

Ésszerű feltételeznünk, hogy van rajtunk kívüli világ, és azt valamilyen módon megismerjük, hiszen a külvilág tagadása több problémát vet föl, mint amennyit megold. Egyrészt ha mi magunk teremtenénk világunkat a tudatban, akkor saját tudatunkat isteni hatalommal és elvekkel kellene fölruháznunk, valódi világteremtő erővel (még ha ez csak a mi világunk is), amelyről azonban egyáltalán nincs tudomásunk.

hogy tudatunkból nem tudunk kilépni, nyelvünk, külvilággal való interakcióink, a világnak való kiszolgáltatottságaink (a világ egyáltalán nem tűnik egyéni tudatunk kényelmes teremtményének, hanem igenis meg kell vele küzdenünk) inkább arra utalnak, hogy létezik egy külvilág, és mi ezt próbáljuk valamiképpen megismerni. Törvényszerűségeknek való kiszolgáltatottságaink, tudatunk eredete és a valóság milyenségének megismerési nehézségei, melyekről a tudományok és a filozófia története tanúskodnak, egy külvilág létezésére utalnak. Miután minden arra vall (ha nem is racionális kényszerűséggel és bizonyító erővel), hogy létezik egy külvilág, és erről valamilyen módon tudomást tudunk venni, ezért értelmesnek látszik azon hitünk, hogy tételezzük a külvilág létét és ennek megfelelően éljünk, gondolkodjunk és cselekedjünk (ahogy eddig is tettük).

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a külvilágot pontosan olyannak ismerjük meg, amint az önmagában van. A világ számunkra mint tudó és megismerő lények számára nem önmagában van, hanem amilyennek számunkra megmutatkozik. Azaz csupán egy olyan világot ismerünk meg, amelyik számunkra megmutatkozik; ehhez a megmutatkozáshoz két „dolognak” kell aktívnak lennie: a világnak és a megismerőnek. A külvilág, amint megismerjük, mindig két tényező ismeretét ad, a megismerő és megismert interakciójának eredményét. Ily módon minden megismerés egyszerre ismertet meg a megismerővel és a megismerttel; tudásunk a világba való teljes beágyazottságunk és tőle való elválaszthatatlanságunk közegének része.

Más tudatok

A következő probléma annak kérdése, hogy vajon az én saját tudatomon kívül létezik-e más tudat. A kérdés megint minden hétköznapi evidenciától elrugaskodik, de a filozófia éppen ilyenfajta kérdéseket tematizál.

Ha elfogadjuk, hogy van rajtunk kívül világ, akkor még mindig nem tudjuk, vajon vannak-e rajtunk kívül tudatos lények. Ugyanis a tudatról más módon szerzünk tudomást, mint bármilyen másról. Nevezzük a kétféle tudomásulvételt belső és külső tudásnak. Külső tudomásulvétellel értesülünk a tőlünk független

világról és részben saját testi valónkról. Látjuk a fákat, saját kezünket. Azonban saját tudatunkat, gondolkodó énünket, érzelmeinket és gondolatainkat senki nem „tapasztalja meg” azzal a közvetlen bensőséggel, mint saját magunkat. Saját éneket csak én tapasztalom meg és senki más, amiként én sem tudok más tudatába belebújni.

Fölvetődhet tehát a kérdés, hogy honnan tudom, hogy mások is az enyémhez hasonló tudattal rendelkeznek. Természetesen rengeteg kapcsolódási pont van a tudatok közt: a nyelv, a gesztusok, az ember érzelmi megnyilvánulásai, mozgása, külső megjelenése, cselekedetei stb. Azonban mindez nem igazolja közvetlenül, hogy a többi ember is hasonló tudattal rendelkezik, mint én.

Elvileg elképzelhető, hogy rajtam kívül csak tudattalan robotszerű bábuk mozognak, és nem rendelkeznek olyanfajta én-tudattal, mint én.

Ismeretes Alain Touring kísérlete, aki kérdéslístát állított össze egy elgondolt számítógépnek, és az ugyanúgy válaszolt a kérdésekre, mint egy ember. Ha nem látom az embert, csak a kérdésemre adott válaszokat kapom meg, nem tudom megállapítani, hogy egy számítógép vagy egy ember adta-e azokat. Honnan tudom, hogy az összes többi ember nem egy tudat nélküli robot?

Nem érvelhetünk itt azzal, hogy agykutatók már sok agyat megvizsgáltak, és hasonlóknak találtak azokat, tehát ha az egyik ember tudattal és belső perspektívával rendelkezik, akkor a hasonló agyszerkezet miatt a többi is. Egyrészt: az én saját agyamat még nem látta senki, tehát azt sem tudom, hogy nekem is olyan agyam van-e, mint a többi embernek. Másrészt más ember agya lehet egy öntudatlan struktúra is, amelyiknek nincs én-tudata, bár képesíti, hogy hasonlóan viselkedjék, mint én.

Az persze könnyebben elképzelhető, hogy a többi ember másként veszi tudomásul a világot: mást lát zöldnek (azaz ugyanarra a színre mondja, hogy zöld, mint én, de ő belülről mást lát): de hogy így van-e, mivel soha nem tudunk tudatába költözni, nem tudjuk eldönteni. Lehet, hogy más belső érzékelése van, ha hideget vagy fájdalmat érez, de mégis hasonló módon lép a környezetével interakcióba, mint én, amikor fájdalomról és hidegről beszél. Más ember hideg- és fájdalomérzetét csak ő tudja érezni, ezt senki nem érezheti helyette, de nincs okunk feltételezni, hogy valamilyen módon ne hasonlóan érzékelné, mint mi.

Ismét egy racionálisan képviselhető hithez tudunk fordulni. Rossz érzésünk támadna, ha másokat robotoknak gondolnánk. A másik ember szeme mögött látást gondolunk, füle mögött hallást, beszéde mögött tudomásulvételt és szándékot. Saját tudatunkhoz kapcsolódó kifejezőeszmódok, cselekvések és működések, mint a nyelv, a beszéd és kommunikáció, az érzelmek, gondolatok hasonló reakciókat váltanak ki a többi emberből, mint belőlünk – a nyilvánvaló különbségek mellett is. Azaz ésszerű föltételeznünk, hogy mindenki hasonló jellegű tudattal rendelkezik, mint saját magunk.

Maga az a tény, hogy tudatunk van, egyelőre megmagyarázhatatlannak tűnik, és ez egyáltalán nem természettudományos megmagyarázhatatlanság. Immanuel Kant azt javasolta, hogy ne is foglalkozzunk tudatunk eredetével, mert azt soha nem fogjuk tudni feltárni. A nehézség ennek megismerésében az, hogy a tudat által vagy a tudatban egy anyagi szerkezet (az agy) megnyílik a világra, látja azt és bensővé teszi. A látás és főként a fogalmi gondolkodás, a hozzájuk tartozó tudati belső perspektíva, éntudat nem magyarázható maradéktalanul az oksági alapú természettudományokkal. A fogalmak és elemi értelmes képződményeik, a hitek nem az okság, hanem a logika törvényeinek engedelmeskednek, és abban minden filozófus, logikus, pszichológus és természettudós egyetért, hogy a logika és a racionalitás törvényei nem redukálhatók a kauzalitásra.

Tudat és agy (lélek és test) problémája

Továbbhaladva a megoldatlan problémák sorában, az emberi tudatnak a testhez, az anyagi világhoz való kapcsolatát tematizálhatjuk. Itt is különféle elképzelések hadakoznak egymással a filozófia történetében anélkül, hogy bármelyikük is perdöntő és mindörökké érvényes argumentumokat vagy bizonyítékokat tudott volna szolgáltatni saját álláspontja mellett.

A tudat és az agy/test viszonya azért problematikus, mert egyrészt általában elfogadjuk, hogy testi lények vagyunk, másrészt van tudatunk, ami nem minden további nélkül rendelkezik azokkal a tulajdonságokkal, amelyekkel a testek rendelkeznek.

Az anyagi világban a testek bizonyos külsőleg megismerhető jegyekkel bírnak, színük van, áthatolhatatlanok, összetartó erők formákba rendezik őket. Fizikai érzékszerveinkkel tudomást szerezhetünk róluk, vagy közvetlenül (például az asztal színéről), vagy áttételesen, kísérleti-mérési módszerekkel (melyek végső soron szintén a gondolkodáshoz és az érzékeléshez kapcsolódnak, amennyiben a mérőműszereket gondolkodással tervezzük meg, és bármilyen skálát vagy kísérleti eredményt az érzékelésen keresztül állapítunk meg). Saját testünket és mások fizikai valóját is külsőleg érzékeljük.

A másik érzékelési mód belső, amellyel saját tudatunkat, érzékelésünket, testünket vesszük közvetlenül tudomásul. Ez a fajta közvetlen belső megismerés minden ember számára csak egy emberrel, saját magával kapcsolatban adatott meg.

A külső és a belső érzékelés és tudomásulvétel egymással összefüggésben vannak. Például a másik ember érzékelésén keresztül, észelve annak arcjátékát, figyelve mosolyát vagy éppen elborult tekintetét, következtethetünk belső világára. És viszont, a másik tekintete időnként, úgy érezzük, belénk hatol, átalakítja érzelmeinket, mozgásunkat, környezetünkhöz való viszonyunkat. Ugyanakkor a megismerés közvetlen világában külső és belső mégis különbözik egymástól. A fizikai folyamatokat „interszubjektív” és objektíviztikus igényrel vesszük tudomásul – úgy tűnik, hogy meg tudunk egyezni bizonyos külső tapasztalatok azonosságában, például abban, hogy az ég kék vagy a növények zöldek.

Ezzel szemben a belső érzékelés nem tehető sem interszubjektívvé, sem objektívvá. Ha a belső tapasztalatot valamilyen módon közvetíteni akarjuk, akkor objektívnunk kell, azaz olyan külső formára kell hoznunk – és ez a kommunikáció, a közlés, a másikkal való közösségeremtés révén, amely mások számára érzékelhető, elérhető és felfogható. Mosolygunk, gesztikulálunk, avagy hangokat adunk ki, beszélünk, esetleg leírjuk gondolatainkat. A belső, a szubjektum önmagának való jelenléte közvetlenül soha nem közvetíthető senki másnak. Ez mindenkinek közvetíthetetlenül sajátja. Ebben az összefüggésben is olvashatjuk Boethius személy-definícióját, mely szerint a személy egyedi, megismételhetetlen és közölhetetlen: kommunikálhatatlan. A közölhetetlenség itt arra a belső közvetlen öntudatra és éntudatra, önmagának való jelenletre vonatkozik, amelyből mindenki számára csak egy áll rendelkezésre: a sajátja.

Nagel a csokoládé íz-érezkelését hozza példának. Agykutatók megmérhetik, hogy milyen folyamatok játszódnak az agyban, amikor csokoládéba harapunk, de magának a csokoládénak az ízét, ahogy én ízlelem, nem tudják rekonstruálni. Azt az abszurditást is felhossa Nagel, hogy ha valaki csokoládéévéés közben megnyálna agyunkat, és csokoládéízt érezne, ezzel is csak ezt a külső tényít állapítaná meg, de nem érezné azt a csokoládéízt, amit mi érzünk. Ugyanez elmondható a fájdalomérzésről, amelyet ugyan fiziológiailag meg lehet magyarázni, de az én fájdalomérzetemhez semmiféle műszerrel nem lehet hozzáférni, mert ez belső, egyedi, közvetlen tapasztalat.

Derrida írás-filozófiája például, amely a filozófia leírt voltát hangsúlyozza, éppen azzal a „jelenséggel” számol, hogy az ember belső világa nem közölhető, így a leírt filozófiai gondolatokban már nincs ott a közvetlenül-közölhetetlenül gondolkodó és önmagának jelenlévő szubjektum, hanem csupán csak annak attól eltávolodott és tárgyiasult, szövegszerűsödött formája. Ez azonban már az önmagának való jelenlét igazságának csupán külső és bensőségétől elszakított objektívációja. Ez az objektíváció, az írás, a textualitás viszont már egy olyan mezőben helyezkedik el, amely a nyelv és az írás mezeje, a textualitás közege, és mint ilyen, képtelen a szubjektum közvetlen átélte belső és evidens érzelmét vagy gondolatát közvetíteni, amely eredetében ráadásul részben önmaga számára is közvetítetlen a nyelv és az írás által. Amikor pedig az én számára ez közvetítődik, akkor azonnal egy első távolságra kerül saját maga eredeti gondolatától és érzelmétől, amennyiben a nyelv szükségszerűen objektívál, és hozza magával mindazt a tartalmat, amely nem tartozna ide, de ami nélkül nincs nyelv és nincs maga a gondolkodás, gondolat és a közvetlen élmény vagy érzelem sem. A szöveg történelemben, kulturális közege, időbe-térbe, távollétbe ágyazza azt az objektívációt, ami egy ez előtti közvetlen jelenlétet akarna közvetíteni. A szöveg maga továbbá, történelemben helyezten, egyrészt hordozza az objektívált szubjektum történetileg differenciálódó megérthetőségét (történeti szubjektumok textualizációinak rétegei később ismerődnek föl a történelemben és a nyelv történetében), másrészt maga is hordoz, éppen történetiségénél fogva, olyan hordalékokat és tartalmakat, amelyek az eredeti szubjektum objektívációját átalakítják, történelmiesítik, sőt talán eredetileg egyáltalán lehetővé teszik. Ezért minden filozófiai és egyéb szövegben a belső, a szubjektum és igazságának távollétét tételezhetjük, és valójában csupán a saját igazságunkat kereshetjük a szövegben, saját jelenlétünknek megfelelő kifejezéseket és szövegeket, amelyekről azonban soha nem állíthatjuk bizonyossággal és bizonyíthatóan evidenciával, hogy valamiféle korábbi belső tudat igazságai lennének.

Ehhez hasonló problémák vezettek arra, hogy úgy gondolták, külön entitásként kell tételeznünk azt, ami belső és külön, ami külső. Azaz az ember testből és lélekből állna, vagy másként fogalmazva, az agy és a tudat különböző létezők lennének. Az a szemlélet, amely test-lélek különbözőségét és ebben az életben való összekapcsolódását képviseli, dualizmusnak nevezhető. Az ezzel szembenálló monizmusnak két válfaja közül az egyik a fizikalista (vagy materialista) monizmus, amely szerint kizárólag a test létezik, és a tudat ennek csupán egyfajta kifinomult működése, amely az anyag bizonyos bonyolódási és strukturálódási fokán megjelent. A spirituális monizmus pedig azt hangoztatja, hogy valójában minden lélek, és az anyagi világ pusztán a lélek kifejeződése.

Egyik klasszikus felfogás sem vallja a lehető legegyszerűbb magyarázat elvét. Olyasmi mellett kardoskodnak, ami nem igazolható. Természetesen a filozófiai nézetek általában hit kérdései, azonban ezeket a hiteket racionálisan prezentálni és argumentatív bemutatni is tudni kell.

A klasszikus nézetekkel szemben Kant fölvetette, hogy semmiféle teoretikus úton nem lehet választani köztük, mivel nincs tapasztalatunk, amelyre támaszkodhatnánk. Semmiféle empiriával nem tudjuk szétválasztani az emberi tudatot az agytól. Mikor meghal az ember, már csak egy halott anyag van jelen, ami semmit sem árul el arról a belső tapasztalásról és tudatról, amely élő korában azé az emberé volt, illetve ami az az ember volt. A belső tudathoz életében sem tudtunk hozzáférni és semmit nem tudunk arról, hogy mi történik vele halála pillanatában és utána. A másik ember halála a belső események olyan határpontja, amelyhez ugyanúgy nem tudunk közel férkőzni, mint a másik ember csokoládéíz-érzékeléséhez vagy fájdalomérzetéhez. Ily módon semmiféle tapasztalatunk sincs arra, hogy elszakad-e a lélek a testtől, avagy elpusztul a testtel együtt mint vele azonos. Minden ezirányú tételezés hiten alapul.

A test-lélek problematika megoldására a legtakarékosabb megoldás az, amit Nagel kettősaspektus-elméletnek nevez, és amelynek akár a palimpszesztikus valóság elnevezést is adhatjuk. Anélkül, hogy itt a részletekbe bocsátkoznánk, ezen elgondolás szerint az embernek külső és belső világa van. A kettő nyilvánvalóan nem ugyanaz, de mi magunk e kettőt nem tudjuk szétválasztani. Semmiféle empirikus tapasztalatunk nincs a kettő szétválasztására vagy szétválaszthatóságára. Ezért feltételezhető, hogy a kettő számunkra ebben az életben (és mi csak ennek az életnek a keretei közt tudunk gondolkodni) szétválaszthatatlan, és egy palimpszesztikus valóságot alkot, ahol a belső világ a külsőbe és a külső a belsőbe van írva vagy ágyazva, két interdependens (egymással kölcsönös függőségben álló) világot alkotva.

A belső világ úgy van a külsőbe írva, hogy érzelmeink, gondolataink az anyagi világ keretei közt jelennek meg és fejeződnek ki, sőt gondolkodásunknak is feltétele agyműködésünk. A külső világ pedig úgy van a belsőbe írva, hogy a belső megismeri azt és a külső világ csupán a belső tudatosság és megismerés által lesz számunkra megismert. A külső világ számunkra csak a belsőtől létezik. A belső világ ontológiai értelemben függ a külsőtől: a külső világ alakította ki a belső világot, evolúciós mechanizmusok, processzusok által. A külső világ pedig ismeretelméleti értelemben függ a belsőtől: a belső világ alakította ki a tudományt, a technikát, a belső világ tárja föl a külső világot a logika, a nyelv és a tudomány segítségével.

Az interdependens és palimpszesztikus episztemológia és ontológia képviselője tehát elfogadja, hogy az ember fizikai és tudatos lény, aki külső és belső perspektívát tud megkülönböztetni, és aki a világot megismerő folyamatában, cselekvésében és életében a két perspektívát szétválaszthatatlanul használja.

A nyelv

Az ember különböző perspektívái egyrészt tágabb közegben (társadalom, nyelv) alakultak ki, az embert a társadalom társadalmiasítja és a nyelv textualizálja, másrészt minden egyes ember is alakítja ezt a tágabb közeget.

Az emberek közti szinkron és diakrón kapcsolatot a nyelv biztosítja. A nyelv strukturált közlörendszer, a külső világ olyan, bizonyos tagoltsági fokú elemhalmaza, amely lehetővé teszi, hogy emberek természeti, történeti és szociális világukkal kapcsolatba kerüljenek. A nyelv maga közöl és közöltet. Egyrészt közli a gondolatokat, de szabályozza is, hogy milyen gondolatok közölhetők. Az egyéni ember fejlődése során a tudat a nyelv közvetítésével alakul ki. Ily módon a nyelv a tudat kialakításának, az időhöz, térhez és történelemhez való kapcsolódásnak is közege.

Fölmerülhet a kérdés, hogy mi a nyelv, miként alakult ki és hogyan alakítja maga a nyelv kommunikációnkat, gondolkodásunkat. A következőkben azonban pusztán azt a kérdést tesszük föl Nagel nyomán, hogy miként lehetséges, hogy a szavak jelentenek valamit. Megállapítja, hogy nem hivatkozhatunk a szavak jelentésével kapcsolatban folytonosan definíciókra. Ha egy szó jelentését definícióval határozzuk meg, majd a definícióban szereplő szavakait újabb definíciókkal, egyszercsak elfogynak a szavaink. Ezeket vagy definiálatlan szavaknak kell tekintenünk, vagy olyan szavakkal definiálhatjuk, amelyeket már korábban definiáltunk. Az első esetben a legutolsó szavaknak vagy nem tudjuk a jelentését, vagy valami-féle nyelv előtti intuíciót tételezünk, amelynek leírhatósága nagyon is kérdéses. A második esetben viszont körkörös definiálásokba jutunk, hiszen szavakat egymás által definíaltunk, azaz 'a' jelenti 'b'-t, 'b' pedig 'a'-t, amivel viszont a megértés szempontjából tovább nem vezető „hurokba” jutunk.

Nagel a megértési problematikát a dohány példájával tárgyalja. Fölteszi a kérdést, miként lehetséges, hogy a dohány szó valamennyiünk számára többé-kevésbé ugyanazt jelenti. A dohány szót mindenki valamilyen sajátos kontextusban ismeri meg. Valaki azáltal, hogy a családjában nagy dohányosok vannak, másvalakinek az apja dohánykereskedő, egy harmadik pedig az ifjúsági regényben olvassa, hogy a bennszülöttek valami különös szárított levelekből készült keveréket meggyújtanak és a füstjét szívják. Annak ellenére, hogy a legkülönbözőbb kontextusokban találkozhatunk a dohány fogalmával, mégis mindannyian többé-kevésbé ugyanazt értjük a későbbi kommunikációban a dohány fogalmán. Ha például egyszercsak azt halljuk, hogy a dohány világsági árának fenntartása érdekében valahány tonna dohánnyt a tengerbe dobtak, akkor nem a dohánykereskedő apa bálái, nem az örökre füstölgő nagypapa, nem a bennszülött jelenik meg tudatunkban, hanem a dohány elvont fogalma. Hogyan keletkezik egy elvont fogalom, amely a legkülönbözőbb helyzetekben elkezd működni?

Ennek megfjtására egyrészt pszicholingvisztikai kutatások irányulnak, másrészt e fogalmak kialakulásához a gyermekkor pszichológiája is bőséges irodalmat szolgáltat. Minket azonban itt a dolog filozófiai oldala érdekel. Mire vonatkozik, utal, referál a „dohány” szó? Egy elvont és gondolatainktól függetlenül létező ideális entitásra, ideára, mint Platón gondolta, avagy semmire, csupán aktuális megvalósulásokra, netán egy általános és a tudatban kialakult és aktivizálható fogalomra? Ha bármelyikre ezek közül, akkor hogyan kapcsolódik a kimondott szó az adott „entitáshoz”?

A nyelvfilozófia egyik legfontosabb kérdése, hogy miként lehetséges, hogy a szavak jelentenek valamit, vonatkoznak valamire. A leírt szó és a kimondott szó önmagában pusztán fizikai jelenségek. De miként jelentenek valamit?

Hogyan lehetséges, hogy a dohány szó ugyan jelent cigarettát, növényt, bálákat, és kimondható a legkülönbözőbb nyelven, magyarul, angolul, kínaiul, mégis, ha a beszédben megjelenik, valami közösre utalunk és nem egy egyedi dologra? Ha azt mondanánk, hogy a szó általánosan eszmére, tudatban levő fogalomra vonatkozik, csak megnehezítenénk a válaszadást, hiszen akkor még azt is föl kellene vetnünk, hogy miként vonatkozik ezekre a fogalmakra, ideákra stb.

A jelentésben az a meglepő, hogy úgy tűnik, sehol sem lokalizált. Tény, hogy a nyelvet használjuk, és egész létünk a nyelven keresztül történik. A nyelvfilozófia problémafölvetése éppen ez: hogyan lehetséges, hogy fizikai jelek, jelenségek világokat, érzelmeket, irodalmat, köznapi jelentérendszerrel hoznak létre. A nyelvtudomány és a nyelvfilozófia mind a mai napig ezen kérdések különböző megoldási kísérleteivel foglalkozik.

Az akarat szabadsága

Az akarat szabadságának problémája azt jelenti, hogy megkérdőjelezzük, vajon amikor egyénként döntünk, alternatívák közt az egyik utat választjuk, akkor függetleníteni tudjuk-e magunkat tudatosan egyéb tényezőktől, és valóban függetlenedünk-e, amikor azt hisszük, hogy függetlenedünk, és amikor ez a szándékunk, avagy döntéseinkkor mindig befolyásolnak-e bennünket tudatalatti vagy legalábbis nem-tudatos tényezők.

A kérdésre kétféle választ adhatunk. A determinizmus szerint az ember egyáltalán nem szabad. A világegyetem keletkezése óta szigorú oksági folyamatok zajlanak, az ember kialakulása és az individuumok megszületése, fejlődése mind megváltoztathatatlan oksági

sorban helyezkedik el. Ami most történik, az már be volt írva a világ szerkezetébe a kialakulásakor, csak éppen végig kellett játszódniuk az okok láncolatának. Az ember mint biológiai lény, egyfajta biológiai gépezet, szintén ki van téve az oksági viszonyrendszernek, és nem tud abból kilépni. Laplace úgy vélte, hogy egy mindentudó démon, amelyik a világegyetem fizikai állapotát teljes mértékben ismerte volna a kialakulás pillanatában, a világegyetem bármely későbbi pillanatát ki tudta volna számolni.

A determinizmus alapja az oksági törvény radikális felfogása: mindennek kell, hogy oka legyen, mert ha nem lenne oka, akkor a semmiből keletkezne, ami viszont lehetetlenség. Ezért minden, ami történik, beleértve az emberi cselekedeteket, előre „be van írva” a világegyetem szerkezetébe.

A szabad akarat tételezése azt jelenti, hogy az ember tudatos lényként áttekintheti az oksági összefüggéseket, azokat csoportosíthatja, megértheti, és bizonyos módon a különböző csoportosításokból más-más következményrendszert vázolhat föl. Az okok megértése nyomán az embernek lehetősége van szabadon, azaz minden oksági feltétel nélkül dönteni, hogy az okok csoportjai közül melyiket válassza ki, és annak megfelelően cselekedni.

A szabad akarat vagy hiánya működését magunkon is megfigyelhetjük, hiszen napon-ta számtalanszor választunk. Elmenjek-e este egy baráti összejövetelre, vagy inkább az esedékes dolgozatomon munkálkodjak? Föl-sorolom a pro és kontra érveket, de mindezek ritkán elegendőek ilyen döntések meghozatalakor: „irracionális” érzelmek határoznak meg, valakivel találkozni akarok, fáradt vagyok, egy program nagyon érdekel, dolgoznom kellene stb. Az érvek-ellenérvek, érzelmek-ellenérzelmek, vágyak-ellenvágyak csoportosítása után a döntés maga mégis váratlan és nem mindig racionális. Mivel soha nincs teljesen átlátható döntési helyzet, általában teret engedünk intuíciónknak, pillanatnyi vágyainknak, avagy éppen szembe-szállunk velük. Közvetlenül mindenki meg-tapasztalja azt a személyes vívódást és gond-dolkodást, amely esetenként egy döntést megelőz.

A legkülönbélebb tudományágak kutatják jelenleg az emberi tudat működését, és többek közt a szabad akarat, illetve a cselekvés oksági rendszerének kérdését. Az ember biológiai szerkezete és összetevői ki vannak téve a fizikai törvényszerűségeknek. Másrészt azonban az embernek van egy belső perspektívája. Ebben közvetlenül érzékeljük lehetőségeinket, azt a szabadságot, hogy magunk döntjük el esetről esetre, hogy mit teszünk, és hogy bizonyos helyzetekben semmi külső vagy belső ok nem kényszerít bennünket, hogy az egyik és csakis az egyik alternatívát válasszunk.

Kant a moralitás feltételeként tételezi a szabad akaratot, az autonómiát, amely nála a kívülágtól, az okok világától való függetlenséget, illetve függetlenedni tudást jelenti. A szabad akarat elfogadásának vagy elvetésének kérdése az etikát és a jogrendszert is érinti és befolyásolja. Nyilvánvaló, hogy az emberek a szabad akarat bizonyos meglétét mindig is elfogadták, hiszen egyébként nem létezne semmiféle emberi felelősségvállalás, semmiféle emberi igazságos rend, megszűnne a felelősségre vonás lehetősége. Minden-

Egy tolvajlás nemcsak az eser-nyőnktől foszt meg, de úgy érez-zük, legmélyebb énünkben sér-tettek meg. Valaki nem respektál-ta, hogy én is ugyanolyan em-ber vagyok, mint ő, azaz magát fölém helyezte, olyannak dekla-rálta, mint aki értékesebb ná-lam, mint aki megérdemel vala-mit, amit én nem. A tolvajlás nemcsak anyagi javainktól foszt meg, de támadás saját személyi-ségünkkel szemben is. A társa-dalomban, ahol elburjánzanak az etikátlan cselekvések, lopá-sok, hazugságok, gyilkosságok, ott minden egyes ember bensőjé-ben, személyes valójában érzi magát megtámadottnak.

ki „kénye-kedve” szerint cselekedhetne, és ezért nem vonhatnánk felelősségre: hiszen saját determináltságára hivatkozna, amely alól, úgymond, nem tud kibújni. A nevelésnek, az emberi akaratnak stb. sem lenne jelentősége.

A filozófia azonban mindezek ellenére nem tud végérvényes válaszokkal szolgálni. Fel kell mérnie az emberi adottságokat, és azokból kell következtetéseket levonnia, etikával, joggal, társadalommal kapcsolatban. Az emberiség történetének tapasztalata, egy bizonyos konszenzus arra utal, hogy az emberek a szabad akarat meglétét tételezték, ami nem jelenti természetesen a tiszta szabad akarat abszolút uralmát, hiszen figyelembe kell venni bizonyos oksági meghatározottságokat és kötődéseket is. Nagel szerint valószínűleg valahol ott lehet a megoldás, hogy „korlátozott” szabad akaratunk van, azaz nem tudunk bármit akarni, hanem a téridő-korlátoknak és feltételrendszereknek, a biológiai, nyelvi és társadalmi összefüggéshalmaznak megfelelően tudunk bizonyos cselekvési alternatívák közt választani.

A nem törvényszerű monizmus Donald Davidson által felállított tétele azt állítja, hogy ugyan nem tudjuk törvények segítségével meghatározni a tudati és a biológiai működések közti kapcsolódást, de állíthatjuk, hogy minden elmeműködésnek, minden tudatos aktusnak megfelel egy fizikai folyamat.

Az etika kérdése: helyes és helytelen

Az ember időnként olyan dilemmák előtt áll, hogy megtegyen-e egy cselekedetet, vagy sem. Az adott cselekedetet talán nem helyesli a társadalom, sőt magunk is érezzük, hogy nem kellene megtenni, mégis dönthetünk, hogy megtesszük-e vagy sem. Természetesen vannak semleges kérdések és döntési lehetőségek, például, hogy busszal vagy villamossal menjek-e egy kiválasztott helyre a városban. Feltételezve, hogy mindkét út azonos ideig tart, a jegyek azonos árúak stb., talán az egyetlen kritérium a választásban, hogy melyik érzéket előbb a megállóba.

Érezzük viszont: nem semleges kérdés, hogy valamit elemeljek-e a boltból, vagy valakinek a megőrzőben elhelyezett esernyőjét magammal vigyem-e. Akkor sem semleges kérdések ezek, ha netalántán nem kellene félnem, hogy rajtakapnak.

Föltehetjük a kérdést, mi alapján tekintünk valamit helyesnek vagy helytelennek, mely cselekedeteket kell vagy ajánlatos megtennünk, és melyeket kell kerülnünk. Nyilvánvaló, hogy a cselekedetek helyességét nem szabályokból eredetiztjük, hiszen egyrészt lehetnek szabályok, melyeket el kell utasítanunk, másrészt a szabályok kialakításának és fölülbírálásának éppen az lehetne az alapja, hogy mi helyes és mi nem. Azaz azt, hogy mi a helyes cselekedet és mi nem, nem tudjuk szabályokból levezetni: a helyes és etikailag jónak tartható szabályoknak éppen azon felfogásokból kell eredniük, amelyek valamilyen módon tudják, hogy melyek a helyes és melyek a helytelen cselekedetek.

Azok a cselekedetek, amelyekről itt szó van, amelyekről föltehetjük a kérdést, hogy helyes vagy helytelen, olyanok, amelyeknek bizonyos hatásai vannak: saját magunkra, más emberekre és környezetünkre. Ha valakinek az esernyőjét elemelem, az illető meg fogja érezni ezt, különösen, ha éppen esik az eső, vagy ha nagyon sokat kell dolgoznia, míg egy esernyő árát megkeresi. Persze lehetnek emberek, akik azt mondják, számukra előnyt jelent, ha lopnak, hazudnak vagy akár ölnek, de azt mindannyian érezzük, hogy ezek helytelen cselekedetek, attól függetlenül, hogy a tettet rajtakapják/rajtakapnák-e, nem szabad megtenni őket. Ugyanakkor vannak cselekedetek, amelyekről érezzük, hogy meg kell tennünk: például adott szavunk megtartása, utódaink fölnevelése, az időséssel szemben való tisztelet, a rászoruló megsegítése, a fuldokló kimentése a vízből stb. Fölmerül azonban a kérdés, ezek a más emberekkel kapcsolatos cselekedetek miért lehetnek olyanok, hogy vagy meg kell tennem, vagy nem szabad megtennem.

Sok válaszlehetőség van erre a kérdésre. Az egyik szerint, függetlenül attól, hogy mely gaztetteket torolnak meg ezen a földön, Isten közölte az emberekkel, hogy melyek a helyes és helytelen cselekedetek, és halálunk után mindannyiunkat cselekedeteinknek megfelelően fog jutalmazni vagy büntetni. Ennél a felfelemre alapozott változatnál igényesebbnek tekinthető az, amely a helyes cselekedet vagy a jó megtételének kötelességét az emberek vagy Isten iránti szeretettel indokolja.

Ugyanakkor több ellenvetés hozható azzal szemben, hogy a cselekedetek moralitását arra kellene alapozni, hogy Istennek tetszik-e vagy sem. Az Istenben nem hívó emberek is meg vannak győződve, hogy bizonyos cselekedetek helyesek, míg mások nem. Továbbá bizonyos tettek nem azáltal lesznek helyesek, hogy létezik Isten, aki meghatározza egyes cselekedetek értékét, hanem inkább úgy mondhatjuk, hogy a cselekedeteknek van bizonyos belső értéke, amely miatt Isten maga is megparancsolja azokat. A tetteknek belső értékük van, és nem azért nem ölhetünk meg egy másik embert, mert félünk a következményektől, akár egy túlvilági büntetéstől, hanem mert egy másik emberrel szemben követnénk el egy elfogadhatatlan gaztettet.

Az etika egyetlen alapja a másik ember iránti tisztelet, a másik embernek mint hozzánk hasonlóknak az elfogadása és az iránta való érdeklődés lehet. Annak elismerése, hogy a másik ember ugyanolyan értékes, mint mi saját magunk, és ezért minden embert ugyan- az a bánásmód illet meg, amit magunknak is szeretnénk.

Fölmerül azonban a kérdés, mi ezen állításnak az alapja, miként tudjuk igazolni, hogy minden ember felé elvileg egyenértékű (nem feltétlenül kifejezetten egyforma) jóakarattal kell viseltetnünk.

Nagel szerint általánosan elfogadható indoklást a következő kérdés segítségével kereshetünk: Tetszene-e neked, ha 'ezt' valaki veled tenné?

Például tetszene-e neked, ha ellopnák az esernyődet. Természetesen mindannyian nemmel válaszolnánk. A tolvaj azonban érvelhet úgy is, hogy neki ugyan nem tetszene, ha ellopnák az esernyőjét, de most éppen nem tőle lopják el, hanem ő lopja el valakiét. Az pedig egyáltalán nem érdekli, hogy a másik ezzel kapcsolatban mit érez. Először is, aki ennyit mond, többet felel, mint amennyit kérdeztünk tőle. Kérdésünkre ugyanis már azzal megfelelt, hogy nem szeretné, ha esernyőjét ellopnák. Amennyiben viszont a maga itt jelzett módján továbbmegy, akkor válasza két következtetlenséget rejt magában. Egyrészt abból, hogy nem szeretné, hogy ernyőjét ellopják, nem következik, hogy ő másét ellophatja. Másrészt a tolvaj (és itt a tolvajt lehet egészen általánosan érteni, és nemcsak egy esernyő ellopásával kapcsolatban, hanem tágabb társadalmi kontextusokban) mindig rasszista, még ha megfogalmazatlan és bennfoglalt értelemben is, a következő értelemben: magát értékesnek, kiemelendőnek tartja, saját szempontjait érvényesítendőnek, szemben a másik emberrel, annak belső világával, igényeivel és törekvéseivel. (Ez korántsem jelenti azt, hogy a tolvaj tettének rasszista implikációit végiggondolná. Maga a rasszizmus-fogalom itt nem kiértelt csoportmagatartásként, hanem csupán annak individuális tételezéseként értendő.) Amit a tolvajról elmondtunk, állítható minden tudatosan helytelenül cselekvő emberről, minden etikátlan cselekedetről.

Az etikai kérdés, „Tetszene-e neked...?”, mint Nagel megjegyzi, az ember belső világára, az ott megjelenő érzésre hivatkozik. Arra hív föl, hogy az ember elgondolkozzon azon, milyen érzése támad, ha valaki becsapja, ernyőjét ellopják stb. Ha valaki velünk szemben ilyen és ehhez hasonló etikátlan módon cselekszik, akkor mi a tettel fordulnánk szembe, sőt a tettel, a tolvajjal, a rablóval, a gyilkossal.

Egy tolvajlás nemcsak az esernyőnktől foszt meg, de úgy érezzük, legmélyebb éntünkben sértettek meg. Valaki nem respektálta, hogy én is ugyanolyan ember vagyok, mint ő, azaz magát fölé helyezte, olyannak deklarálta, mint aki értékesebb nálam, mint aki megérdemel valamit, amit én nem. A tolvajlás nemcsak anyagi javainktól foszt meg, de támadás saját személyiségünkkel szemben is. A társadalomban, ahol elburjánzanak az etikátlan cselekvések, lopások, hazugságok, gyilkosságok, ott minden egyes ember bensőjében, személyes valójában érzi magát megtámadottnak. Ahol az emberek megtámadva érzik magukat, ott nincs demokrácia és a demokrácia által garantált személyes biztonság. Ott nincs olyan demokrácia, melyet a polgárok saját, minden egyes polgártársuk érdekében, minden egyes polgártárs hatékony közreműködésével fenntartanak és folyamatosan erősítenek. A demokratikus jogállamiság éppen arra hivatott, hogy az individuumokat védje – azok külső biztonságát, ami egyet jelent belső világuk védelmével is. A társadalom tagjai nyilvánosan megegyeznek bizonyos tettek elfogadhatóságában vagy elfogadhatatlanságában, és ezek után szabályokkal (törvényekkel) előírják minden polgár számára, hogy milyen cselekedeteket szabad, és melyeket nem szabad megtenni, illetve elkövetni.

Ha elismerjük, hogy mi ellene lennénk, hogy ellopják esernyőnket, akkor azt is el kell ismernünk, hogy annak, aki ellopná, indoka van nem ellopnia. Ha viszont ezt is elfogadjuk, akkor föl kell tennünk a kérdést, hogy miben rejlik ez az indok. Ez nem lehet abban, hogy éppen csak tőlünk nem szabad esernyőt lopni. A másíknak nincs semmiféle különös indoka, hogy éppen a mi ernyőnket lopja el, és ne valaki másét. Nem rólunk személyesen van szó a tolvaj esetében. Ha viszont elfogadjuk, hogy a másíknak

indoka van, hogy ernyőnket ne lopja el, akkor nekünk is indokunk van, hogy ne tulajdonítsuk el mások vagyonát. Nagel szerint itt egyszerű következetességről van szó, de valójában ennél többről: arról, hogy magunkat nincs jogunk a másikinál értékesebbnek tartani.

Ha ugyanis saját etikátlan cselekedeteinket igazolni akarnánk, azaz cselekedeteket, amelyeket mi magunk nem szeretnénk elszenvedni, de másokon gyakorolni akarunk, akkor magunkat értékesebb, több, jobb, érdemesebb embernek tartanánk, akinek joga van lopni. Ez az antidemokrácia, mert valakit (a tolvajt) értékesebbnek tekint, mint a társadalom többi tagját, ez minden rasszizmus alapító tette: a magam (és közvetlen közösségem) értékesebbnek tartása a másikinál, és minden rasszizmus egyik alapítte a tolvajlás.

Az etikának eme belső „érzésre” való alapozása és az érzés általánosítása ellen lehetne érvelni, hogy valaki mondhatná, nem lennék ellene, ha ellopnák a javaimat, ha megölnének stb. De azért az ilyen embert inkább csökkent elmebeli képességűnek tartanánk, mint olyannak, akinek szavát érdemes lenne komolyan venni.

Az etika – azaz a helyes cselekedetek keresése, megfogalmazása és megtétele – minden egyes ember személyiségének respektálását jelenti. Annak elismerését, hogy mindannyian egyformán értékesek vagyunk, ugyanazzal az emberi természettel rendelkezünk, közösségben élünk, melyben egymásra vagyunk szorulva, és ebben az együttélésben kötelességeink vannak egymással szemben, amelynek keretében többé-kevésbé tudhatjuk, hogy mit tegyünk meg és mit nem. Az etikával kétségtelenül „betör” a fizikai világba egy nem-fizikai mozzanat, amennyiben egy etikai tett végrehajtásánál nem a természettörvények dominálnak, hanem annak mérlegelése, hogy az ember belső világgal, moralitással és ennek feltételével, szabadsággal rendelkező személy, és ezt a személyt minden egyéb fölött megkülönböztetett tisztelet illeti meg. Ez a felfogás vált az emberi jogok egyetemes nyilatkozatának alapjává, és a nyugati kultúra és demokráciák alapértékévé.

Az etika alapja az a felfogás, hogy cselekedetek „jó” vagy „rossz” jellege nem saját közvetlen érdekeinktől függ, hanem általánosabb gyökerű. Az embernek más emberekkel kapcsolatos cselekedetei során (és a legtöbb emberi cselekedet ilyen) mérlegelnie kell, hogy mi az, ami a másik embernek jó, azaz figyelembe kell vennie, hogy a másik ember ugyanolyan belső világgal rendelkező személyes individuum, mint ő saját maga.

Ez természetesen nagyon nagyvonalú, nem részletekbe menő megalapozása az etikának. Hiszen egyes esetekben alaposabban kellene megvizsgálni, hogy különböző cselekvési alternatívák közül melyek etikailag elfogadhatóak vagy jók, és melyek nem.

További kérdések lehetnek, hogy van-e az embereknek általunk való figyelembevétele során valamiféle sorrend. Távoli országok lakóira nyilván másként vagyok tekintettel, mint szomszédaimra vagy családom tagjaira. Nyilvánvaló, hogy a hozzánk közelállókra sokkal nagyobb tekintettel kell lennem. Amikor azt mérlegelem, hogy gyermekemnek könyvet vegyek, amelyből tanulhat, vagy a könyv árát valamelyik fejlődő országnak vagy egy szegénység alapba adjam, akkor igen összetetten kell gondolkodnom.

Ha az éhezőket segítem, akkor valakinek megkönnyítem egy étkezés erejéig az életét, talán meg is mentem azt. Ha a gyermekemnek könyvet veszek, abból tanulhat, az iskolatársaival megbeszéljük, nem lesz kirekesztett a társaságból, és gondolkodása, közösségi magatartása úgy fog alakulni, hogy később maga is megállja helyét a társadalomban. Ha viszont nem fordítok figyelmet képzésére, mert a pénzt a szegényeknek adom, lehet, hogy gyermekemből is szegény ember lesz, mivel nem fog tudni tanulni, munkahelyet kapni stb. A teljes önmagunkról való elfelejtkezés nyilvánvalóan nem célja az etikának, és a különböző cselekvési alternatívák közt újra meg újra felelős és érvelő módon kell prioritásokat keresni, azokat csoportosítani, köztük választani és választásunk nyomán cselekedni.

Az etika komoly kérdése, hogy mekkora pártatlanságra kell és lehet törekednünk az egyes helyzetekben. A pártatlanságban azt is figyelembe kell vennünk, hogy kívülről nézve mi magunk is ugyanolyan személyek vagyunk, mint bárki más. Milyen messzemenőleg kell ezt a szempontot érvényesítenünk? Más emberek szá-

munkra külsőként jelennek meg, amint mi is másoknak. Kívülről tekintve mi magunk sem vagyunk fontosabbak, mint bárki más.

Az etika megalapozása kétségtelenül kizárólag az ember belső perspektívája felől jöhet; ugyanakkor mindig figyelembe kell venni az ember saját külső jellegét, ahogy mindenki másnak megjelenik: mindannyian belsők és külsők vagyunk, két világban élünk, és az etikában minden más embert úgy kell tekintenünk, mint akinek belső világa is van, miközben nem szabad elfelejtenünk, hogy mi önmagunknak ugyan elsősorban belsőként és azon keresztül jelenünk meg, de másoknak elsősorban mint külső lények vagyunk jelen.

Fölmerül azonban a kérdés: az, hogy mit érzünk morálisnak, individuumból individuumba változik. Továbbá a különböző kortárs kultúrák, civilizációk és a történelmi kultúrák is esetenként eltérő etikai nézeteket vallottak. Lehetséges eme individuális és kulturális különbségek mellett az etika általános alapjairól beszélnünk?

A moralitás nem érzés kérdése, hanem gondolkodásé, érvelésé és ezek közösségi fölülvizsgálataé. A moralitás tehát nagyrészt racionális módon, diszkussziókkal fölülvizsgálható. Etikai megfontolásoknak arra a képességünkre kell hivatkozni, hogy érzelmeiktől és közvetlen motivációs késztetésektől függetlenül is el tudjuk dönteni egy adott szituációban, hogy mi a helyes és mi nem.

A különböző kultúrák etikai szabályrendszerei gyakran különbözőeknek tűnnek, de feltételezhető, hogy csupán az olyan etikai alapelvek társadalmak életképesek, amelyekben az individuumok valamilyen módon egymást védik és tiszteletben tartják, és az ígéret intézménye (az adott szó megtartása) alapozza meg az együttélés normáit és gyakorlatát. Ez utóbbi annyit jelent, hogy biztosított az együttélés hosszabb időbeli távon, hiszen a társadalom tagjai számítani tudnak arra, hogy mi történik a közösségben a közelebbi vagy távolabbi jövőben, és ehhez tudják mindennapi cselekvéseiket igazítani.

Igazságosság

Igazságos, hogy egyes embereknek jobban megy a soruk, mint másoknak? Valaki lehet gazdag, a másik szegény, anélkül, hogy ezért bármit is tett volna. Ugyanígy az egyik ember egészséges, a másik beteg, akár születésénél fogva. Ezek a különbségek, melyekről az egyes emberek nem tehetnek, igazságtalannak tűnnek azokkal szemben, akik a „rosszabbik” oldalon állnak.

Vannak továbbá olyan igazságtalanságok, amelyeket az emberek tudatosan és mesterségesen okoznak, mint például a hátrányos megkülönböztetés: a népcsoport szerinti diszkrimináció vagy a nők hátrányos helyzetben tartása. Ez utóbbi igazságtalanságokkal szemben polgári engedetlenségi mozgalmakkal lehet és kell küzdeni, és a törvényhozásokat arra kényszeríteni, hogy megszüntessék ezeket a nem kívánt viszonyokat.

Mi a helyzet azonban azokkal az egyenlőtlenségekkel, amelyek a dolgok normálisnak tűnő menetéből adódnak? Ilyenek az anyagi és a tehetségbeli különbségek. Az emberek különböző életvitelűek, másként osztják be idejüket, más és más módon teremtenek egymással kapcsolatot, kötnek barátságokat, érdekszövetségeket. Vannak, akik munkájuk, szerencsájuk révén jelentősebb anyagi erőket tudnak kezükbe venni, például munkával, bizonyos helyzetek fölismerésével, vásárlásokkal, jobb állás megszerzésével. Természetes, hogy az emberek saját gyerekeiket próbálják előnyben részesíteni. Aki nagyobb anyagi javakat tudott fölhalmozni, jobb iskolába tudja járatni gyermekét, jobb kapcsolatokat tud a társadalomban kiépíteni, sőt házasságokkal még tovább lehet halmozni az előnyös pozíciókat. A gazdasági és politikai hatalom generációról generációra összegyűlhet. Másvalaki viszont éppen ellenkezőleg, szegény családba születik, nincs meg a lehetősége jó iskolákba járni, nem kap megfelelő egészségügyi ellátást, nem vezet be bizonyos befolyásos társaságokba.

Aki tehetségesebbnek születik, illetve az otthoni közeg is segíti tehetsége kibontakozását, annak, ha a társadalom elfogadja tehetségét, nagyobb lehetőségei lesznek az életben, hogy saját elképzeléseit megvalósítsa, hogy érdeklődésének megfelelően töltsze az idejét, hogy nagyobb anyagi vagyont halmozzon föl. Egyik festőt elismerik, képeit veszik, a másikat nem. Az egyik színészt fölfedezik, a másikat nem. Az egyik mérnök kifuttathatja kreatív tehetségét, a másikat nem. Ezekbe a folyamatokba gyakorlatilag nem lehet beavatkozni, és a dolgok menete által kialakulnak az egyenlőtlenségek.

Feltehetjük a kérdést: az egyenlőtlenségek mely okai igazságtalannak, illetve az egyenlőtlenség megszüntetésére mely módszerek tekinthetők legitimnek?

Az egyenlőtlenség két fajtáját említettük, az anyagi és a tehetségbeli egyenlőtlenséget. Az anyagi egyenlőtlenséget és az ebből adódó hátrányokat az állam adó- és szociális politikával mérsékelheti. Ez nem közvetlen beavatkozás, azaz hagyja a gazdaságot saját törvényei szerint működni, viszont a nyere-

ség egy részét elvonja az államkasszába, és olyan programokhoz nyújt támogatást, amelyek a szegényeket próbálják előnyökhöz juttatni, megfelelő lakáskörülményekhez, orvosi ellátáshoz és iskoláztatáshoz. Természetesen a különbségek soha nem védhetők ki teljesen, hiszen ha egy társadalom tágabb szabadságot enged tagjainak, hogy elképzeléseiket, életprogramjaikat és stratégiáikat megvalósítsák, akkor elkerülhetetlen, hogy sikeresek és kevésbé sikeresek legyenek, és hogy a sikeresek sikereik gyümölcsét gyermekeiknek is továbbadják.

Tehetséget természetesen nem lehet semmiféle törvényadással adni, és így az abból adódó előnyöket sem lehet társadalmi beavatkozással osztogatni.

Az állam szerkezetét, jellegét és működésmódját a polgárok csak akkor fogadhatják el, ha a társadalom életét segíti, annak mintegy meghosszabbított kezeként, de nem az állampolgárok elnyomásával foglalkozik, és azok életének megnehezítésével. Az állam működéséhez olyan törvényeket kell hozni, hogy az adóztatási és újraelosztási (redisztribúciós) mechanizmusokkal kivédje, hogy jelentős számú ember létminimumon éljen, és semmiféle anyagi vagy kulturális kibontakozási lehetősége ne legyen. Ugyanakkor a törvényeknek a lehető legnagyobb szabadságot kell biztosítaniuk az egyéneknek, hogy saját életüket éljék és saját elképzeléseik szerint alakítsák életstratégiáikat. Különben elfogynak vagy elrejtődnek a társadalom éltető erői, és előbb-utóbb mindenki szegény lesz. A törvényhozásnak az állampolgárok számára szavatolnia kell a lehető legnagyobb szabadságot (egészen odáig menően, hogy mindent szabad, ami a másik embert és a közösségeket létükben vagy másokat nem zavaró és kényszerítő életmódjukban nem fenyegeti) mind gazdasági, politikai, mind kulturális és világnézeti értelemben, ugyanakkor garantálnia is kell minden polgárának a minimális anyagi szintet és biztonságot, továbbá lehetőségeket az oktatásban és az egészségügyben. A törvényhozásnak és az állam működtetésének az egyéni szabadság biztosítása és a közösségért vállalt felelősség közti egyensúlyozás művészetének kell lennie, ahol vigyázni kell, hogy az egyik a másikat soha ne tegye működésképtelenné.

Az elmúlás

Az elmúlásról mind a mai napig nem sikerült egyetlen gondolkodó embernek sem olyasmit felismerni vagy mondani, amit általános érvényűnek fogadhatunk el. (Persze olyan állítás – bármiről is –, amelyet minden ember elfogad, még nem született. Ugyanakkor bizonyos közösségek elfogadnak bizonyos állításokat, fogalmi, módszertani és tradicionális megállapodások következtében.) Mindannyian meghalunk (legalábbis eddig meghalt mindenki, aki például 200 évvel ezelőtt, vagy korábban született). Mi „történik” akkor, és mi lesz velünk? Ezek a halállal kapcsolatos legfontosabb kérdések.

Az elmúlás esetében is külön kell választanunk a külső és belső perspektívát. Külső perspektívából láttuk mások elmúlását; ezek az emberek mind előttünk távoztak az életből. Belső perspektívában egyedül a saját halálunkkal találkozunk majd. A külső perspektíva szempontjából megállapíthatjuk a biológiai funkciók leállását, a test feloszlását. De mi történik a belső perspektívában?

A dualista felfogások test-lélek tételezése során általában úgy vélik, hogy a lélek elválik a testtől. Ezt azonban sokan azért vonják kétségbe, mert azt állítják, hogy nincs ezen elgondolás alátámasztására semmiféle tapasztalatunk. Ha minden korábbi filozófiatörténeti találgatást félreteszünk (itt nem beszélünk teológiai elméletekről, azok más kérdéskörhöz tartoznak), akkor valójában csak a belső perspektíva „sorsát” kell a továbbiakban elemeznünk.

Amennyiben és amennyire a belső perspektíva a külsőbe ágyazott és azzal összefügg, annyiban az elmúlás ennek a kapcsolatnak a végét jelenti. Olyannyira, hogy saját halálát mint testi eseményt és mint a belső perspektíva külsővel való kapcsolatának megszűnését senki nem tapasztalja meg, ugyanis a tapasztalat mindig a testi képességeket föltételezi. Amikor viszont leállnak a biológiai funkciók, többé nincs, ami megtapasztaljon. Ily

módon saját elmúlását abban a tapasztalati értelemben, ahogy most vesszük tudomásul a dolgokat, senki nem észleli, nem tudja megállapítani. Hiszen nem lesz mivel megállapítani, a test mint érzékelő és a tudomásulvétel feltétele többé nem működik.

A belső perspektíváról viszont nem tudunk semmit mondani, hiszen magát a belső perspektívát sem egészen értjük még, azt sem tudjuk, hogy miben és mennyiben ágyazódik bele a külsőbe, hogyan függ tőle és lehetséges-e külön-léte. Csak azt tapasztaljuk meg és tudjuk, hogy a belső perspektíva létének föltétele a külső perspektíva. Hogy a kettő külön is létezhet, illetve a belső perspektívának egyéb lehetőségei is lennének a létezésre, erről jelenlegi természettudományos tudásunk szerint és filozófiai módszerekkel nem tudunk semmit mondani.

Nagel szerint további kérdés a halállal kapcsolatban, hogy vajon milyen beállítódással várjuk saját elmúlásunkat. Amennyiben hiszünk (és itt csak vallásos hitről lehet szó) a lélek további életében, úgy az Istennek tetsző élet után minden okunk meglehet az optimizmusra.

A filozófia, tehát az emberi gondolkodás felől az elmúlásról semmit sem lehet mondani. Lehet elemezni a különböző beállítódásokat, azt, hogy valaki a nem-léttől, avagy az élet végétől fél-e, az életben való élmények végétől, a szeretett személyektől való búcsútól, stb. De végső soron nem tudunk ma sem többet mondani, mint Szókratész:

„De hogy valóban erősen remélhetjük, hogy a halál valami jó, azt megérthetjük a következőkből is. Mert két dolog közül egyvalami a halál: vagy abból áll, hogy a megholt semmivé lesz és egyáltalán semmit sem érzékel már, vagy pedig – ahogyan mondogatni szokták –, abból, hogy a lélek itteni helyét egy más hellyel váltja fel és máshová költözik. És ha semmi érzékelése sincs, hanem olyan, mint az álom, amelyben alvás közben még álmokképeket sem látni, hiszen akkor csodálatos nyereség a halál. Mert úgy hiszem, ha valakinek ki kellene választania azt az éjszakát, amelyben úgy aludt, hogy még álmokképet sem látott, azután élete többi éjszakáját és napját e mellé az éjszaka mellé állítva meg kellene fontolnia és meg kellene mondania, hány napot és éjt töltött már el életében kellemesebben és jobban, mint ezt az éjszakát – akkor, úgy gondolom, nemcsak valamely közönséges ember, hanem maga a nagy király is úgy találná, hogy a többihez képest nagyon könnyen meg lehet azokat a napokat és éjeleket számlálni. Ha tehát ilyen a halál, én bizony nyereségnek mondom; mert így egész ideje nem tűnik többnek, mint egyetlen éjszakának. Ha pedig a halál valamiféle elköltözés innen egy másik helyre, és igaz, amit mondanak, hogy ott vannak mind a megholtak, akkor mi lehetne ennél nagyobb jó, bírák? Mert ha valaki Hadész országába ér, és megszabadulva az itteni állítólagos bíraktól, megtalálja majd ott az igazi bírakat, akikről azt tartják, hogy ott ítélkeznek, Minósz, Rhadamanthüsz, Aiaioszt, Triptolemoszt és mind a többi fölistent, aki életében igazságos volt, vajon lehet-e rossz ez az átköltözés? Vagy azt, hogy együtt lehettek Orpheusszal, Muszaiosszal, Hésziodosszal meg Homérosszal, ugyan mennyiért nem adnátok sokan? Én legalább még többször is szívesen meghalok, ha mindez igaz [...] ami még a legnagyobb lenne: úgy tölteni ott is az időmet, hogy megvizsgálom az ottaniakat, éppúgy, mint az itteniekkel tettem, ki bölcs köztűtök, és ki az, aki csak képzeli, hogy bölcs, de nem az. [...] Tehát nektek is, bírák, jó reménységgel kell lennetek, ami a halált illeti, és meg kell gondolnotok azt az egy bizonyos igazságot, hogy a jó emberrel nem történhetik rossz, sem életében, sem halálában, és nem is feledkeznek meg az istenek az ő ügyeiről; az én dolgaim sem maguktól jutottak ilyen fordulathoz, hanem világos előttem, hogy jobb most már ez nekem így: holttnak lennem s szabadnak a bajoktól. [...] ezért is nem haragszom nagyon elítélőimre és vádlóimra. [...] Én halni indulok, ti élni; de hogy kettőnk közül melyik megy jobb sors elé, az mindenki előtt rejtve van, kivéve az istent.” (2)

Szókratészt a filozófusok „ösképenek” tartják, minden bölcs példaképének. Néhány karaktervonását érdemes tehát megnéznünk anélkül, hogy most azzal foglalkoznánk, hogy a Plátón által számunkra közvetített Szókratész-kép mennyire egyezik meg a történeti Szókratésszal. (3)

Kutatók kiemelik, hogy Szókratésszal kapcsolatban éppen halála a leginkább figyelemre méltó. Szókratészt 399-ben egy athéni bíróság filozófiai tevékenységéért halálra ítélte. Szókratész az a filozófus, aki meghal a filozófiáért. Ami Jézus halála a keresztények számára, az Szókratészé a filozófia számára. Szókratész halála mintegy szimbolikus halál, amely a filozófia „lényegét” mutatja meg, megalapozva és mértékkel látva el a későbbi filozófiai magatartást. (Akkor is, ha későbbi időkben nem mindig kellett meghalni a történelem folyamán, ha az ember saját megfontolt véleményét képviselte.)

A *Phaidón* című dialógusban (67e) a következő megjegyzést teszi Szókratész: „a helyesen filozofálóknak valóban gondosan készülnek a meghalásra, és minden ember közül számunkra a legkevésbé félelmetes a halál.” Ez annyit jelentene, hogy a filozófia a meghalás meg-

tanulása. Több helyütt is mond hasonlót Szókratész, például *Phaidón* 64a: „...– egy férfiú, aki valóban a bölcsesség szeretetében töltötte életét, bátran készül a halálra, és bizvást reméli, hogy odaát a legnagyobb jóban lesz része, miután meghalt. [...] azok, akik helyes módon foglalkoznak a filozófiával, nem készülnek semmi másra, csupán arra, hogy meghaljanak.” A filozófia tehát Platón Szókratész-interpretációja szerint a halál elsajátítása.

A *Phaidónban* olvashatjuk a lélek halhatatlanságának bizonyítékát és azt, hogy a halálban a lélek elválik a testtől. A filozófia ezzel kapcsolatban annak gyakorlása, hogy a lélek elkülönüljön a testtől, amelyet elsősorban az érzéki tapasztalatok és a szenvedélyek jelentenek. A testi valóság a változások és az egyedek világa. A filozófusnak el kell távolodni az egyedi és változó dolgoktól afelé, ami megmarad és nem változik. A nem-változó és általános azonban nem vehető tudomásul az érzékek segítségével. A megmaradó identitás és általánosság azok, amelyeket nem érzéki tapasztalatokkal, hanem gondolkodással veszünk tudomásul. Ez a gondolkodás az érzékektől, a tapasztalatoktól, azaz a

testtől való elszakadás. Meghalni tanulni tehát annyi, mint gondolkodni tanulni. A meghalás itt az érzéki, változó és egyedi világtól való elszakadást jelenti.

Az állam szerkezetét, jellegét és működésmódját a polgárok csak akkor fogadhatják el, ha a társadalom életét segíti, annak mintegy meghosszabbított kezeként, de nem az állampolgárok elnyomásával foglalkozik, és azok életének megnehezítésével. Az állam működéséhez olyan törvényeket kell hozni, hogy az adóztatási és újraelosztási (redisztribúciós) mechanizmusokkal kivédje, hogy jelentős számú ember létminimumon éljen, és semmiféle anyagi vagy kulturális kibontakozási lehetősége ne legyen.

Az élet értelme

„Mi az élet értelme?” – teszi föl az ember ezt a kérdést gyakran ifjú korában, aztán értelmes válasz híján elfelejtkezik róla. Az élet problémái, tanulás, családalapítás, hivatás, annyira lekötik, hogy a felnőttkor évtizedeiben nincs ideje ilyen „gyerekségekkel” foglalkozni. Aztán eljön az idős kor, és akkor ismét föltevődnek a kérdések, most már drámai erővel. Egyrészt addigra az ember vagy lát értelmet saját életútjában, azaz vagy azt mondja, hogy „érdemes volt”, vagy kiábrándult, tehetetlen és elkeseredett ember lesz élete utolsó harmadára.

A kérdést sokféleképpen föltették és sokféleképpen elvetették már. A fő érv az elvetés mellett, hogy az 'értelem' kérdését nem tehetjük föl az élet egészével kapcsolatban.

Nem tudjuk ugyanis, hogy mi az élet, honnan ered a világegyetem, egyáltalán „van-e lényege az életnek”, ered-e valahonnan a világegyetem. Lehet, hogy minden a vak véletlenek játékára vezethető vissza. Kérdés továbbá, hogy maga az „értelem” szó mit implikál ebben a kérdésben: okságot, lényegiséget, célszerűséget, eredetet? Alkalmazható az „értelem”, lényeg, eredet fogalma a világegyetem egészére, és benne a mi életünkre?

A filozófia kanti fordulata óta nem szokás a filozófiában ilyen jellegű kérdéseket föltenni. „Jól nevelt” filozófustársaságokban kinézik azt, aki ilyent kérdez. Kant szerint ugyanis teoretikus megközelítéssel csupán tudatunk és megismerő alkatunk formális elemeit térképezhetjük föl, továbbá olyan tudásra tehetünk szert, amelyik az érzékelésre támaszkodik. Márpedig egy minden valóságon túlkérdező eredet-kérdés nyilvánvalóan nem válaszolható meg empirikus tapasztalatok alapján, hiszen az empiria mindig belül marad a világon, és nem képes azon túlmutatni. Minden egyéb fantáziálás, értelmünk „nyüzsgése”, eredményre soha nem vezető aktivitása.

A vallások a legkülönbözőbb módon adnak erre a kérdésre választ. A számunkra legközelebbi és ismert zsidó és keresztény vallás a mindenható és egy Isten tevékenységére vezet vissza a világ létét, és ez az Isten ad tevékenységünknek, életünknek és történelmünknek értelmet. (Bár hogy mindez milyen módon történik, az ezeken a vallásokon belül is különböző alakban és jelleggel képzelgetik el.) Ha valaki a vallás felől teszi föl a kérdéseket és válaszol filozófiai módon, azt teológiai aktivitásnak tekintjük. A teológia megoldásai természetesen elfogadhatók annak számára, aki elfogadta a kinyilatkoztatást, vagy elfogadta az adott vallást – amely elfogadás ugyan egy személyes gesztus és aktus, de ami soha nem csupán az értelem filozófiai tevékenysége. Ha viszont csupán filozófiai módszerekkel gondolkodunk, tiszteletben kell tartanunk a vallást, azonban csupán arra hagyatkozhatunk, amit saját eszünkkel kigondolunk – akkor is, ha ez bizonyos értelemben maguknak a filozófusoknak is esetenként módszertani és ebből következő ismeretelméleti korlátnak tűnik.

Kereshetnénk az élet értelmét a műben, amit hátrahagytunk? Nincs olyan emberi mű, amelyet ebben a világban örök értékűnek tarthatnánk. Vigyük bár végbe a legnagyobb tetteket, írjunk irodalmi remekműveket, amelyeket évezredek múlva is olvasni fognak, egyszer vége lesz ennek a világnak, a nap ki fog hűlni, a világegyetem vagy hidegen elporlad, vagy izzón önmagába omlik. Akkor pedig bármit is tettünk, bármit is hagytunk magunk után, minden hiábavaló lesz. Halhatatlanságunk tehát, művekbe ágyazottan, nagyon is tisztavirág-életünk tűnik, még ha ez „megkövült tisztavirág” is és néhány ezer évet jelent. Kétségtelennek tűnik tehát, mint Nagel kiemeli, hogy ha értelmet keresünk az életünk számára, ezt csak saját életünkben találhatjuk meg.

Életünk apró részleteiben természetesen találhatunk értelmet. Tetteinket megmagyarázhatjuk, hogy miért kelünk föl, miért olvasunk újságot, miért tanulunk, miért neveljük gyermekeinket, stb. De az egész életnek nem tudunk ilyen egyszerű értelem-magyarázatot adni. Kívülről tekintve valójában teljesen mindegy, hogy megszülettünk-e, vagy sem. Ha pedig egyszer meghalunk, nagyon hamar mindegy lesz az embereknek, hogy éltünk-e vagy sem. – Természetesen hozzátartozóinknak, barátainknak nem mindegy, hogy éltünk-e. De az egésznek mint olyannak ez még nem magyarázza meg az értelmét.

Az emberek a legkülönbözőbb módokon próbálnak értelmet adni életüknek. Sokan az emberi közösségben betöltött szerepükre hivatkoznak. Ez valóban adhat a közösségen belül értelmet az életnek, de végső soron ez a közösség is el fog múlni, és évezredek vagy évmilliók múlva nyoma sem lesz. Hova tűnik akkor a közösségért való tevékenységünk értelme? A másik lehetőség, hogy vallásos értelmet adjunk életünknek. Amennyiben valaki vallásos, úgy ez az értelmezés megoldást nyújthat. Ha viszont pusztán a gondolkodó ésszel tesszük föl kérdéseinket, akkor nehézségekbe ütközünk. Ugyanis maga Isten fogalma érthetetlen, fölfoghatatlan, tehát a vallásos magyarázat mindenképpen túlmutat gondolkodásunkon. Istentiben való hit Nagel szerint azt a feltételezést foglalja magában, hogy a világegyetem érthető – de nem a mi számunkra. A világegyetem számunkra érthetetlen, de Isten fogalma és „léte” lehetőséget jelentene, hogy legalábbis érthetőnek higgyük a világot, életünket és sorsunkat.

Amennyiben a filozófiai magyarázaton belül maradunk, semmiféle értelmet nem tudunk az élet számára adni. Az embernek saját közösségéhez és önmagához kell fordulnia: ebben a mikroklimában kell „mikro-értelmessé” tenni életét. Az emberben késztetések, vágyak, erők működnek, élmények, emberi kapcsolatok, az élet gazdagsága, a „nagy” emberi pillanatok. Azt, hogy belső világunk, személyiségünk, életünk, közösségbe és történelembe ágyazottságunk, érzelmeink, szerelmeink, barátságaink, művészeti-esztétikai tevékenységeink, arcunkon a mosoly és a szomorúság, félelmeink és bátorságaink, elköteleződéseink és hiteink pusztán téridőbe zárt és elmúló „jelenségek”, avagy az ember „transzcendenciájáról” árulkodnak, minden embernek magának kell eldöntenie anélkül, hogy ezt a belső megértést és választást bárkire is kényszerítő erővel ráerőltetné.

A képzelőerő metafizikai korszakába léptünk, a felvilágosodás utáni olyan korba, amely úgy felvilágosodott, hogy tudja: a felvilágosodás módszeresen kritizálja gondolkodásunkat, de önmagát nem tudja (vagy legalábbis eddig nem tudta) kimerítően megérteni. Felvilágosodottak vagyunk, de fölszabadíthatjuk képzelőerőnket. Valóságunk, külső és belső világunk minden képzeletet kibír, mert megérthetősége minden képzelőerő képességein túl van. A felvilágosodás utáni filozófia (post-lumière, Postaufklärung) nem visszasüllyedés egy újfajta irracionizmusba, hanem poszt- és hiperracionizmus.

Tudomásulvéve eszünk erejét, magánéletünkben és tudatunkban továbbfolytatva a „tisztá és ész kritikáját”, belső világunkban átadjuk magunkat képzeletünknek. A valóság túl van minden képzeletünkön.

Jegyzet

(1) Vesd össze: Nagel, 1990, 5–6. Az itt következő megfontolások Nagel ezen könyvét követik. A fölvetett problémák és sorrendjük megegyezik Nagelével, akinek gondolatmenetét és érvelését követem. Ugyanakkor esetenként eltérök Nagel argumentációjától, és sajátoméival helyettesítem vagy egészítem ki azokat. Általában nem idézetekről, csak parafrázisról van szó. A megkülönböztethetőség érdekében a Nageltől átvett gondolatok jól elkülönülten, szélesebb margóval jelennek meg a nyomtatásban, anélkül, hogy az oldal-számokat jelezném. Ezzel szemben a teljes sorhosszúságú szövegek tölem származnak. – Ez a filozófiai bevezető azzal a ténnyel számol, és helyezkedik szembe vele, hogy manapság a filozófiát nem problémáink fölvetéseként és megoldási kísérleteként kezelik, hanem elsősorban különböző szerzők mondásait elemzik és hasonlítják össze, a normál halandóktól és adófizetőktől éteri-akadémiai távolságban, általában csak kevesek által értett nyelven. Kétségtelen, ezt lehet úgy is értelmezni, hogy korunk filozófiai kultúrájának másodlagos (idéző, hivatkozó) jellegére utal. Azok az olvasók és gondolkodók azonban, akik ismét fölvetik a nagy vagy a régi kérdéseket, mert magukat újaknak tartják ebben a világban – és mely ember, mely generáció nem tartja magát annak? –, nem kezdenek a filozófiai gondolkodást pusztán régi szövegek mormolásával, hanem mindjárt a tanulmányok és a szisztematikus gondolkodás kezdetekor azt is tekinteni kell, hogy „hol is a probléma, és van-e probléma?” – a mi számunkra. Filozófiatörténész lehet valaki anélkül, hogy saját maga filozófiai kérdéseket tenne föl, vagy akár a filozófiát saját élete és sorsa értelmezésére is használni akarná. De filozófus csak az lehet, aki ma-

ga is megfogalmazza saját problémáit, amikkel a tarsolyában elkezd olvasni a filozófiatörténeti szövegeket. Mert ezek olvasása nélkül ugyanúgy nem válik valaki filozófussá, mint ha csak ezeket olvasná, saját problémák nélkül.

*

Thomas Nagel 1937-ben született Belgrádban, 1939-ben ment szüleivel az Egyesült Államokba, New Yorkban nőtt föl. 1954–58-ban a Cornell Egyetemen tanult Ithakában. Gondolkodásában ekkor elsősorban John Rawls, Norman Malcolm, valamint a késői Wittgenstein-írások hatottak. Fulbright-ösztöndíjjal az oxfordi egyetemen tanult, és Austin, Grice hatottak gondolkodására. 1963-ban a Harvard Egyetemen doktorált filozófiából. Ekkor már S. Kripke és N. Chomsky befolyásolták gondolkodását. Ezután három évig a University of California, Berkeley tanára, majd tizennégy évig a Princeton Egyetemen tanít. 1980 óta a New York University filozófia- és jog-professzora. Mindig is több filozófiai diszciplína iránt érdeklődött, főként azonban a metafizika, ismeretelmélet, filozófiai pszichológia, etika és politikai filozófia foglalkoztatták. Számos könyv írója és kiadója, cikkek szerzője.

(2) Platon: *Szókratész védőbeszéde*, 40c–42a.

(3) Az itt következő gondolatmenetet Szókratészről és a filozófiáról Ruedi Imbach professzortól tanultam a fribourgi egyetemen.

Az angliai kutatások eredményei az IKT iskolai használatáról

2006-ban a DfES (Department for Children, Schools and Families) megbízásából a Becta átfogó beszámolót készített az IKT (infokommunikációs technológia) használatának iskolai munkára gyakorolt hatásáról az Egyesült Királyságban. A 2007-ben megjelent tanulmány készítői igyekeztek strukturált módon összegezni mindazokat a megállapításokat és tapasztalatokat, amelyek a témáról készült különböző jellegű publikációkból leszűrhetők voltak.

A munka során több, mint 350 oktatáspolitikai dokumentum, kutatási beszámoló és újságcikk anyagát dolgozták fel. Az összegző tanulmány három nagy témát jár körül: az IKT-használat infrastrukturális feltételei; a tanításra és a tanulásra gyakorolt hatások; az IKT-támogatottságú kommunikáció kiterjedtsége az iskolán belül és a tágabb környezetben. Ez a tematika összhangban volt azokkal a célkitűzésekkel, amelyeket a DfES jelölt ki 2005-ben:

- 1) A tanulás és tanítás átalakítása, a teljesítmény javítása és a jó gyakorlatok megosztása.
- 2) A „nehezen elérhető” tanulók bevonása a speciális igényekhez alkalmazkodó eszközök biztosításával, a motivációt segítő tanulási tapasztalatok és az egyéni választási lehetőségek bővítése révén.
- 3) Olyan, mindenki számára elérhető rendszer kiépítése, amely on-line módon még több információt, szolgáltatást és választási lehetőséget nyújt.
- 4) Az eredményesség és a költséghatékonyság növelése az on-line források használatával, valamint a rendszerek és a folyamatok fejlesztésével.

A tanulmány készítői javaslatokat fogalmaztak meg arra vonatkozóan is, hogy milyen további vizsgálatokra és kutatásokra lenne szükség az IKT-használat hatásainak mélyebb feltárásához. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy az IKT-használat kiterjedtsége és minősége a brit iskolákban egyenetlen. A különbségek elsősorban abból adódnak, hogy a vezetők és pedagógusok mennyire motiváltak az új eszközök által kínált lehetőségek innovatív módon történő felhasználására. A témáról szóló eddigi beszámolók többsége pozitív következtetéseket tartalmaz. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a kép, amely a kutatások alapján kirajzolódik, ma még meglehetősen hiányos és inkonzisztens. A pontosabb helyzetértékeléshez az esettanulmányok mellett longitudinális vizsgálatokra is szükség lenne. Ezek tudnák valóban feltárni az IKT-használattal összefüggő változások jellegzetességeit.

IKT-ellátottság

Az adatok azt mutatják, hogy a brit általános és középiskolák többsége megvalósította azokat a célkitűzéseket, amelyek a tanulók számítógéppel való ellátására vonatkoztak. Vannak olyan iskolák, illetve olyan részlegek az iskolán belül, amelyek jelentős fejlődést mutatnak az IKT-val támogatott tanulás és tanítás gyakorlatba történő átültetése terén (például az internet és az interaktív táblák használata segítségével). Ugyanakkor sok iskola még ma sem rendelkezik megfelelő hardverrel és szélessávú internet-eléréssel ahhoz, hogy az újabb technológiák és az innovatívabb megoldások adta lehetőségeket kihasználhassák.

Kiderült az is, hogy jelentős azoknak az iskoláknak a száma, amelyek nem rendelkeznek sem a jövőbeli fejlesztésekre és azok fenntarthatóságára vonatkozó e-stratégiával, sem a megvalósulás és a fejlődés értékeléséhez szükséges belső monitoringgal és értékelési rendszerrel.

Posztív fejleményként értékelték a szakértők, hogy jelentős változások zajlottak le a tanárok tudását bővítő képzések terén az elmúlt években. Az új programok, mint amilyen a Masterclass and Hands on Support, rugalmasabbak és egyénre szabottabbak az egyéni szükségletek és szerepek szempontjából. Az on-line módon elérhető források száma és megbízhatósága is nőtt.

Ez az elemzés is megerősítette, hogy a vezetők kulcsszereplői az IKT integrálásának. A leglátványosabb fejlődés ott volt tapasztalható, ahol a vezetők elkötelezetten támogatják a tantestület erőfeszítéseit az iskola stratégiai céljainak elérésében. Ez egyszerre jelenti az elérhető technológia adta lehetőségek megértését, valamint annak helyes értelmezését, hogy mindezeket hogyan lehet a legeredményesebb módon beintegrálni az iskola mindennapi életébe.

A legjelentősebb előrelépés ott történt, ahol az IKT használatának fejlesztése az egész iskolára kiterjedő program keretében zajlott, akár a tervezés, akár a munkakörnyezet kialakítása szempontjából. A középiskolák mérete, szervezete és a tantárgyak módszertani gyakorlata közötti eltérések határt szabnak egyes újdonságok általánossá tételének a mindennapokban. Az új megoldások bevezetése könnyebbnek tűnik az általános iskolákban, ahol a tanítási gyakorlat egységesebb, a belső szervezet pedig rugalmasabb.

A tanításra és a tanulók tanulására és tudására gyakorolt hatások

Az elmúlt néhány év szakmai publikációit áttekintve az elemzők úgy találták, hogy az IKT tanulói tudásra gyakorolt hatásainak bizonyítékai egyelőre ellentmondásosak. Bár vannak jelei, hogy bizonyos tanulók és bizonyos műveltségterületek esetében a tudásszerzés feltételei javultak, összességében még egyik területen sem áll rendelkezésre megfelelő mennyiségű bizonyíték ahhoz, hogy megbízható következtetéseket vonjunk le a teljesítmény-javulásban közrejátszó tényezőkkel kapcsolatban.

Egybehangzóak ugyanakkor az eredmények azzal kapcsolatban, hogy a legnagyobb mértékű hatás akkor tapasztalható, ha az IKT beépült és integrálódott a mindennapi tantermi munkába.

Általában a motivációra és a viselkedésre gyakorolt hatások bizonyítékai meggyőzőbbek. Az IKT használata, úgy tűnik, valóban leköti a diákokat, ami a feladatokra való összpontosítás erősödésében, a nagyobb kitartásban és a mélyebb megértésben érhető tetten. A megfelelő módon használt IKT támogatja és ösztönzi a kollaboratív tevékenységeket, a felfedezésre és problémamegoldásra alapozott tanulást és az önálló felkészülést.

Az eredmények értékelése kapcsán az elemzők felhívják a figyelmet arra, hogy a pozitív eredményekről szóló beszámolók többsége „pillanatfelvételszerű” esettanulmány, amelyek az új eszközök bevezetése idején készültek. Ezért lehetséges, hogy az ekkor tapasztalt kedvező hatások elsősorban az újdonságból következtek. E tekintetben is csak a longitudinális vagy az ismétlődő vizsgálatok tehetik mérhetővé a hosszabb távon is érvényesülő hatásokat.

Az iskolai gyakorlatról szóló beszámolók alapján megállapítható, hogy akkor eredményes az IKT használata, ha a tanulók számára a tevékenység vagy a feladat célszerűnek, hasznosnak tűnik, az IKT használata a feladat szerves részeként érzékelhető és így a tanulás hiteles segítőjévé válik, az általa biztosított előnyök pedig hosszabb távon is fenntarthatók.

Egyelőre úgy tűnik, vannak olyan területek, amelyek jobban ki tudják használni az IKT bevezetését, mint mások. Ennek legnyilvánvalóbb példái az idegen nyelv (virtuális kommunikációs lehetőségek, élő anyanyelvi anyagok), történelem (interaktív tanulási

anyagok, eredeti források és dokumentumok), földrajz (földrajzi információs rendszerek), természettudományok (animációk, szimulációk), testnevelés és művészet (digitális kamerák és fényképezőgépek). Az egyre sokasodó egyéni megoldások és jó gyakorlatok elterjesztése rendkívül hasznos és fontos lenne. Ennek adekvát eszközei az elektronikus hálózatok és forrásbankok.

Az elemzők azonban óvatosságra intenek az eredmények értékelésével kapcsolatban. A tényszerű adatok nagy része a tantárgyakkal kapcsolatban kis létszámú mintával végzett kutatásokon alapul, amelyek általában nem használnak standardizált eredményeket a kedvező hatások meghatározásához az olyan tanulói teljesítmények esetében, mint a tudás. Szigorúbb követelményeknek megfelelő mérőeszközökkel, szisztematikusabban elvégzett kutatásokra lenne szükség a hosszú távon is érzékelhető hatások megragadásához.

A jövő iskolája mint fizikai környezet mennyire fog hasonlítani ahhoz, amilyennek ma ismerjük? Az IKT széleskörű alkalmazása vajon nem jár-e az életkorok és tantárgyak szerinti belső csoport- és képzési struktúra felbomlásával? A jövő iskolájának tantermeivel kapcsolatos víziók radikális változásokat sejtetnek.

Kérdés, hogy ezek a változások nem fognak-e gyorsabban lezajlani, mint ahogy ma gondoljuk.

Nem kellene már ma elkezdeni komolyan felkészülni a radikálisan új körülményekhez igazodó pedagógiai tartalmak és módszerek kifejlesztésére és a tömeges átalakítással járó problémák megoldására?

Az IKT képes támogatást nyújtani az alapvető írástudás és a számolási készségek fejlesztéséhez, különösen a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek esetében. A tanulást erősítő hatás ott volt tapasztalható, ahol a számítógép, a szövegszerkesztő és prezentációs szoftverek más technológiákkal lettek kombinálva, ez különösen igaz az interaktív táblákra.

Az IKT használata javítja a tanulói munkák bemutatásának minőségét, támogatja a kollaboratív munkát azáltal, hogy emeli a közös megbeszélések minőségét és elősegíti a problémamegoldó képességek fejlődését.

Az idegen nyelvek tanításában és tanulásában az IKT jelentős mértékű fejlődést hozott az on-line módon és digitális források által közvetített tanulási és tanítási anyagok biztosításával, a nyelvi képességek fejlesztésével (digitális kamerák és fényképezőgépek segítségével) és a kommunikációs lehetőségek szélesítésével (videokonferenciákkal és blogokkal).

A természettudományok terén az IKT által nyújtott animációk és szimulációk lehetőséget adnak a tanulóknak az elvont és komplex fogalmak mélyebb megértéséhez.

Az új technológiák, mint amilyen a GIS, elérhetővé váltak földrajzórán az osztálytermekből, a történelemtanulást pedig on-line módon elérhető forrásközpontok támogatják.

Interaktív táblák, laptopok és egyéb mobil eszközök

Az interaktív táblák nagy érdeklődést váltottak ki az iskolákban és az IKT használatának tanórai hatásait vizsgálók körében egyaránt. Pozitívak az eredmények ott, ahol többféle feltétel egyszerre biztosított – értelmes feladatok, az interaktív tábla használatának indokoltságára vonatkozó világos pedagógiai érvek, hatékony integráció más technikai eszközökkel (például laptop, mobiltelefon, videokonferencia). Mindazonáltal nem minden tanár használja eredményes módon az új eszközöket, mivel sokan nem kaptak belső képzést arról, hogyan is lehet az új technológia által biztosított lehetőségeket a legjobban

hasznosítani. Arra sincsenek ma még bizonyítékok, hogy a kezdeti kedvező hatások hosszabb távon is fenntarthatók.

A laptopok használata nagyon hasznosnak bizonyult a tanárok esetében. Könnyít adminisztrációs terheiken, segítséget ad a tervezéshez és a felkészüléshez, javítja a tanári ismertetések minőségét. A tanulók kevésbé tudtak élni a laptop adta lehetőségekkel – a kisebb méretű eszközök, mint például a DPA-k és a mobiltelefonok az ő esetükben használhatóbbaknak tűnnek.

A digitális kamerák és fényképezőgépek, különösen akkor, ha más prezentációs technikákkal kapcsolódnak össze, vizuális ösztönzést adnak a tanórán folyó munkáknak, ideértve a kritikai gondolkodás fejlesztését és a csoportos megbeszéléseket. Ráadásul a tanulóknak lehetőséget biztosítanak arra, hogy maguk vegyék kézbe ezeket az eszközöket, alkalmuk nyílik rá, hogy saját tanuláshoz irányítóivá váljanak és ezáltal jobban is azonosuljanak azzal.

A videokonferenciák eredményessége a tervezésen és a jó minőségű technikai kapcsolat biztosításán múlik. Az olyan eszközök használata, mint a videokamera és fényképezőgép, a tanulók speciális csoportjai számára lehetőséget ad a kulturális különbségekhez és a különböző tanulási stílusokhoz való alkalmazkodásra. Ez számos előnnyel járhat a tanulók személyes és szociális fejlődése szempontjából az önbizalom és a motiváció erősítése révén.

Egyre több bizonyíték van annak, hogy a mobil technológiák lekötik a tanulókat, és hogy a használatukkal kapcsolatos kreatív stratégiák fejlődése összhangban van az oktatási követelményekkel. Más technológiákkal kombinálva, mint amilyen a virtuális tanulási környezetek és az internet, az IKT-eszközök lehetőséget adnak a tanulóknak a tanulás személyre szabhatóságának megtapasztalására a kutatásban és a kommunikációban, a tanároknak pedig az on-line források és képzések elérésére.

Egy másik lehetséges előny, ami a mobil technológiák használatából fakadhat, az, hogy elmossa a határokat az iskola és az otthon között a kommunikációs lehetőségek kiszélesítése révén, és a szülők olyan mértékű bevonódását teszi lehetővé, amire korábban nem volt példa.

Vannak olyan projektek, amelyek úgy tekintenek a mobil technológiákra, mint amelyek csökkenthetik a „digitális különbségeket” azok között a tanulók között, akik internet-eléréssel ellátott számítógépekkel rendelkeznek és azok között, akik nem. Kevés egyértelmű bizonyíték van azonban arra, hogy az ilyen jellegű sikerek a kezdeti szakasz után is fenntarthatók, amikor még az eszközök újdonsága erősen hat a motivációra.

Számítógépes játékok, tanulási platformok

A számítógépes játékok, amelyeket annak idején rosszállóan néztek a tanteremben, elkezdtek olyan irányba fejlődni, hogy a tanulásban is hasznosuljanak. Megkezdődött azoknak a jellegzetességeknek a feltárása, amelyek hasznosíthatók lehetnek az olyan készségek fejlesztésében, mint amilyen az információszerezés, a döntéshozatal és a csapatmunka. Mindezt persze kellő körültekintéssel kell tenni, mert az „oktató” játékoknak nincs nagy becsületük a tanulók körében.

A tanulási platformok is a fejlesztés kezdeti fokán állnak. Jelenleg a tények azt mutatják, hogy ahol már vannak, gyakran használják őket a tanulási források közös tárolására, tartalommenedzselő rendszerként és/vagy kommunikációs eszközként. Más technikai eszközökkel kombinálva ugyanakkor a virtuális tanulási környezet lehetőséget ad blogolásra, konzultációs fórumok létrehozására és kollaboratív tevékenységekre, akár figyelemreméltó távolságokat is áthidalva az egyes iskolák között az Egyesült Királyságon belül és nemzetközi szinten is. Kevésbé széles körű a használatuk viszont az iskola és az otthon közötti kapcsolatok szintjén. A tanulási platformok segítséget nyújtanak a multi-

és keresztdisziplináris munkához is, ha azonban nem történnek ilyen szándékú akciók, újra csak a tantárgyakat képezik le, ahogy az számos iskolában ma is történik.

A szélesebb körű tudásmegosztást és hálózati munkát számos esetben a rendszerek közötti összehangoltság hiánya korlátozza az iskolákon belül, az iskolák között, illetve a régiók között: a közös szabványok és specifikációk egyre fontosabbakká válnak a tudás és a tanulás külső kapcsolatokkal való hatékonyabbá tételében.

Az e-learning fejlesztések hardvert és jól kidolgozott szoftvert, magas színvonalú digitális tananyagokat és gyors elérési lehetőségeket igényelnek. A virtuális tanulási környezetre építenek, amely rugalmas és személyre szabott tanulási lehetőségeket biztosít, hidat teremtve az iskolai és az iskolán kívüli tanulás között – bár ez az aspektus még kevésbé fejlesztett és kutatott terület. Az eddigi eredmények azt mutatják, hogy a jó e-learning tananyag hat a motivációra, az önálló tanulásra és a képességek fejlődésére.

Az on-line tanulási csomag nem egyszerűen egy újabb tanulási forrás, amely belesimulhat a mostani gyakorlatba. Ezek a tanulási csomagok sokkal inkább azt követelik meg, hogy olyan új stratégiákat kövessünk, amelyek jobban szolgálják a tanulót. Úgy tűnik azonban, hogy ezen a téren még nem történt elegendő előrelépés a tantestületekben. A hatékonyabb pedagógiai módszerek most vannak kialakulóban.

A fejlesztés új szakaszának dilemmái

Az IKT iskolai gyakorlatáról szóló jelentés az aktuális vitapontok érzékeltetésével fejeződik be. Ezek egyike az oktatás tartalmának kérdése. Milyen mértékben igényli az új technológia iskolai alkalmazása a jelenleg érvényben lévő curriculumok módosítását? Egy következő vizsgálatnak már nemcsak azzal kellene foglalkoznia, hogy az IKT milyen hatással van arra, ahogy a tanárok tanítanak és a diákok tanulnak, hanem azt is vizsgálni kellene, hogy mindez miként alakítja át a tanulás tartalmát is. Sőt, ma már gondolkodni kell a tanulás helyszíneinek és szervezeti modelljének átalakulásáról is. A jövő iskolája mint fizikai környezet mennyire fog hasonlítani ahhoz, amilyennek ma ismerjük? Az IKT széles körű alkalmazása vajon nem jár-e az életkorok és tantárgyak szerinti belső csoport- és képzési struktúra felbomlásával? A jövő iskolájának tantermeivel kapcsolatos víziók radikális változásokat sejtetnek. Kérdés, hogy ezek a változások nem fognak-e gyorsabban lezajlani, mint ahogy ma gondoljuk. Nem kellene már ma elkezdenni komolyan felkészülni a radikálisan új körülményekhez igazodó pedagógiai tartalmak és módszerek kifejlesztésére és a tömeges átalakítással járó problémák megoldására?

Rae Condie – Bob Munro – Liz Seagraves – Summer Kenesson

University of Strathclyde – University of Wales Institute Cardiff, The Cardiff School of Health Sciences – Damory Consulting – University of Strathclyde

Fordítás: Kojanitz László

Tinta Tanácsadó Kft.

Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban?

Az alábbi tanulmány arra a kérdésre kíván válaszolni, vajon milyen szerepet töltenek be a jelenlegi oktatásban az iskolai ének-zeneórák. Hogyan fogalmazható meg a zeneoktatás feladata és jelentősége mai társadalmunkban, melyek azok a lehetőségek, amelyekkel az ének-zeneoktatás hozzájárulhat a fiatalok értelmi, érzelmi, erkölcsi gyarapodásához? Két korábbi vizsgálat eredményeiből levonható tanulságok

alapján tanulmányunk arra a kérdésre is válaszolni kíván, hogy milyen mértékben valósul meg az iskolai énekórák során az élményt nyújtó tanítás, segíti-e az ének-zeneoktatás a magyar fiatalokat abban, hogy a klasszikus zene megközelíthető legyen a számukra. Eljutnak-e a mai általános és középiskolás fiatalok a zene szeretetéhez, hallgatják-e, részét képezi-e életüknek valamilyen formában a klasszikus zene? Milyen tanulságokat vonhatunk le a kapott eredmények alapján az ének-zeneoktatás számára?

Az iskolai énekórák szerepe gyermekeink oktatásában

Az ókori Görögországban a zene szerepe kiemelkedően fontos volt a vallási, művészi, erkölcsi és tudományos életben. Központi szerepet játszott az oktatásban, hittek jellemformáló és egészségfejlesztő erejében; a városállamok fénykora elválaszthatatlan a gondosan irányított zenei neveléstől. Ezt az értékrendet tükrözi a művelt, előkelő ember görög elnevezése is, az ilyen embereket szó szerint „muzikális embernek” nevezték. „A görögök szemében a zene egybefonódott a kilenc múzsa fogalmával, minden művészi élet forrásaival” (*Menuhin*, 1981, 52.).

Napjaink fejlett nyugati társadalma sajnos nem tartja a görögökhöz hasonló jelentőségűnek a zenei nevelés által nyújtott lehetőségeket. A probléma azonban más oldalról is megközelíthető – talán maga a zeneoktatás nem képes megújulni, nem találja meg folyamatosan változó világunkban azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével felkeltheti a fiatalok klasszikus zene iránti érdeklődését, betöltheti a zene élmény- és kultúraközvetítő szerepét. Mindenesetre világszerte tapasztalható jelenség az ének és zene tanításának térvesztése.

A huszadik század során a tudomány soha nem látott mértékű fejlődése, az ismeretek robbanásszerű gyarapodása ment végbe. A gyors technikai, gazdasági, társadalmi változások nyomán megjelenő társadalmi igények a világon mindenütt az oktatás feladatainak újraértékelését követelik meg. Nehézséget jelent az egyre halmozódó ismeretanyag beépítése a tananyagba, másrészt a már meglévő és fontosnak tartott ismeretek olykor gyors elévülésének lehetünk tanúi. „Ha elfogadjuk, hogy az iskola a felnőtt élet során szükséges tudásnak mind kisebb hányadát tudja közvetíteni, nem lehet megkerülni az iskolai oktatás feladatainak alapvető újragondolását.” (*Csapó*, 2002a, 12.). A megváltozott körülmények között sokoldalúan alkalmazható tudásra van szükség. Ennek érdekében az oktatási tartalmak megjelölésekor a szaktudományok korábbi dominanciája helyett világszerte a képesség-, készségfejlesztési szempontok kerülnek előtérbe, valamint az egyes tantárgyi tartalmak tudatosabb összekapcsolásának igénye.

Az oktatás egyre fontosabb feladatává válik a kompetenciák fejlesztése. Nagy József értelmezése szerint „A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és tudás rendszer (képesség- és ismeretrendszer).” (*Nagy*, 2001). Az általános képzés feladata az általános kompetenciák – személyes, kognitív és szociális kompetenciák – fejlődésének elősegítése, míg a speciális kompetenciák fejlődése inkább a különféle szakirányú képzségek feladatai közé tartozik. A gyors és hatékony alkalmazkodást a változásokkal teli világ körülményeihez az iskolai oktatásnak kell megalapoznia. Az oktatási, nevelési programok világszerte prioritásként jelölik meg a kompetenciák fejlesztését, azonban a konkrét megfogalmazásban és a gyakorlatba átültetés tekintetében országonként különbségek adódnak. A Nemzeti Alaptanterv (2007) az Európai Unió ajánlásain alapuló kulcskompetenciákat fogalmaz meg, amelyeken az elsajátítandó iskolai műveltség nyugszik. Kulcskompetenciaként jelenik meg a művészetek megismerésén és a művészeti tevékenységeken keresztül elsajátítható készségek és képességek fejlesztése iránti igény.

A NAT megfogalmazásában „Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség” magában foglalja az esztétikai megismerést, illetve elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezésének fontosságát a tradicionális művészetek nyelvén, illetve a média segítségével, ideértve az irodalmat, a zenét, a táncot, a drámát, a vizuális művészeteket, a

tárgyak, épületek, terek kultúráját, a modern művészeti kifejezőeszközöket, a fotót s a mozgóképet.” (NAT, 2007, 13.).

Az oktatásért felelősséget érző pedagógusok és döntéshozók által deklarált oktatási-nevelési célok megvalósulásában tehát a művészetek, így az ének-zeneoktatás jelentősége is megfogalmazódott. Kérdésként merülhet fel azonban, hogy például az ének-zeneoktatás hogyan tudja betölteni a megváltozott körülmények között és a jelentősen lecsökkent óraszámok mellett a neki szánt szerepet.

Az általános iskolák felső tagozatán már csak heti egy órában tanulnak éneket a gyerekek, a gimnáziumok esetében pedig több évfolyamon teljesen megszűnt az ének-zene tantárgy oktatása. Az ének-zene tagozatos osztályok száma folyamatosan csökken.

Különösen fájó érzés lehet ez egy olyan országban, ahol a zenei oktatásnak és a zene segítségével megvalósítható nevelésnek, Kodály Zoltán ének-zene tanítási módszerének

A Kodály-módszerrel történő énekoktatásban a kodályi elveknek megfelelően a népzene mint zenei anyanyelv és a klasszikus zenei irodalom, valamint a gyermekek aktív, alkotó részvételét kívánó tanítási módszer segítségével megvalósulhat egy a fentiekben vázolt integrált tanulási lehetőség. E tanulás során az elsajátítandó tananyag – esetünkben a zene érzelmi, értelmi összetevői, a zenei struktúrák megértésének és elsajátításának aktív, élményszerű módja – nyújthatja az alapot az olyan elsajátítási és megértési stratégiák kialakításához, amelyek közös alapját képezhetik más tudományterületeken történő elsajátításnak is.

ban, az emlékezet és figyelem, a mozgási egyéb képességek tekintetében.

Az összefoglalás a nyelvi oktatásban is szerepet játszó, az ének-zene tanulása során fejlődő készségek közül tizenkettőt emel ki. Ilyenek például a nyelvi intonáció finom különbségeinek megkülönböztetése, beszédhangok elkülönítése, hangzóformálás, kiejtés, figyelem, csoportosítás, kapcsolatok felismerése, elvont fogalmakkal történő manipuláció, szimbólumok és értelmezésük.

A matematikaoktatásban nyújthat segítséget például a szimbólum-egységek felismerése, megértése, szimbólumon belüli kapcsolatok megértése, szimbólumokkal történő manipulálás fejlődése.

köszönhetően, óriási hagyományai és világszerte ismert és elismert eredményei vannak. Létezett egy olyan iskolatípus, a zenei tagozatos iskolák, és egy olyan tanítási módszer – sajnos egyre inkább múlt időben beszélhetünk róla –, amelyben éppen a mindennapos ének-zene órák segítségével valósulhatott meg – tudományosan igazolt módon – az érzelmi, értelmi és jellemformáló nevelés és oktatás. Napjainkban az ének-zeneoktatás – az óraszámok drasztikus csökkenése következtében –, úgy tűnik, már távolról sem töltheti be a Kodály által neki szánt szerepet.

A Kodály-módszerrel történő ének-zeneoktatás készség- és képességfejlesztő, személyiségformáló hatásait szemlélteti egy amerikai pszichológusok által készített összefoglaló, amelyet Kodály-módszerrel tanító iskolák énekóráinak látogatása nyomán készítettek (Barkóczi és Pléh, 1972). A munkaanyag a Kodály Musical Training Institute által tervezett kísérlet, amely a Kodály-programon nevelkedő gyermekek pszichológiai vizsgálata előkészítésének részét képezte.

A felsorolás hat területen összegzi az órák látogatása alkalmával szerzett benyomásait: a nyelvi oktatásban, matematikában, az együttműködés képessége és

Emlékezet és figyelem tekintetében a kinezetikus, vizuális és auditív emlékezet erősítését, a figyelem időtartamának növekedését tapasztalták.

Mozgási képesség vonatkozásában a mozgáskoordináció fejlesztését figyelték meg a lépés – járás – tánc bevonódása által, illetve a finom mozgások fejlesztését, valamint a térben történő mozgási lehetőségeket a játékokkal, táncformákkal.

Az együttműködés képességének fejlődésével kapcsolatosan a következő megfigyeléseket tették: jellemző az instrukciók pontos megfigyelésének és követésének fejlődő képessége, a közös munka szabályainak betartása, önfegyelem, pozitív öntudat kialakítása, az önálló munkavégzés képessége, a csoporton belüli személyes kapcsolatok kialakulása, valamint a csoporton belüli önkéntes együttműködés, a csoport céljainak átvétele.

Az amerikai pszichológusok kiemelik még a más kultúrák, emberi kapcsolatok és tradíciók megismerésének lehetőségét.

Látható tehát, hogy a kutatók véleménye olyan kompetenciák készség és képesség összetevőinek fejlődését állapítja meg, amelyek a magyar közoktatás számára kulcskompetenciaként fogalmazódnak meg. A Nemzeti Alaptanterv által kiemelten fontosnak tartott kompetenciák között szerepel az anyanyelvi kommunikáció, az idegen nyelvű kommunikáció, a matematikai kompetencia vagy a szociális és állampolgársági kompetenciák.

Az a koncepció, cél és szisztematikusan felépített – különböző életkori sajátosságokat messzemenően figyelembe vevő – eszközrendszer, amelyet a Kodály által kialakított zenei nevelési módszer képvisel, az ének-zeneoktatáson keresztül, a zenei készségek fejlesztése mellett, a teljes személyiség formálásának lehetőségét nyújtja. A koncepció jelentőségét támasztja alá a gyakorlati megvalósulás, az a pszichológus-csoport által megfigyelt sokoldalú készség-, képesség- és személyiségfejlődés, amely a Kodály-féle ének-zeneoktatási módszerrel tanuló gyermekek esetében volt tapasztalható.

Kokas (1972, 6.) szerint „A korszerű pedagógia alapja két tényező: egyik az adott anyag művészi, illetve tudományos értéke, másik a felvevő közeg, azaz a gyermekek teljes alkotó tevékenysége [...] Művészetre csak művészettel lehet nevelni, tudományra csak tudománnyal, nem pótlékokkal. Művészetben és tudományban egyaránt szükséges az intuíció, a képzelet, a gondolatok áramlása és a rendezés, az összefüggések megkeresése vagy megteremtése.” A Kodály-módszerrel történő énekoktatásban a kodályi elveknek megfelelően a népzene mint zenei anyanyelv és a klasszikus zenei irodalom, valamint a gyermekek aktív, alkotó részvételét kívánó tanítási módszer segítségével megvalósulhat egy a fentiekben vázolt integrált tanulási lehetőség. E tanulás során az elsajátítandó tananyag – esetünkben a zene érzelmi, értelmi összetevői, a zenei struktúrák megértésének és elsajátításának aktív, élményszerű módja – nyújthatja az alapot az olyan elsajátítási és megértési stratégiák kialakításához, amelyek közös alapját képezhetik más tudományterületeken történő elsajátításnak is.

A teljes kodályi koncepció megvalósulása természetesen csak a megfelelő feltételek, napi ének-zenei foglalkozások alkalmával lehetséges. Az ének-zene tagozatos általános iskolai képzési forma fokozatos háttérbe szorulásával, valamint a heti énekórák számának drasztikus lecsökkenésével a zenei oktatás és nevelés a fentiekben megfogalmazott sokirányú lehetőségei egyre inkább háttérbe szorulnak, és az ének- és zenepedagógia számára számos kérdést vetnek fel.

Az énekoktatásban célként jelölhetjük meg a zenei ismeretek és készségek elsajátítását. Az énekoktatás további feladata lehet az érzelmi, értelmi és jellemnevelés, továbbá a zene megszerettetése a zenei élménynyújtáson keresztül. A zenei tevékenységek sorában központi szerepet játszik az éneklés, valamint a zenehallgatás, zenei olvasás-írás elsajátítása és az improvizáció. Az ének-zeneórák fontos feladata még a zene műfajainak megismertetése, zenetörténeti ismeretek elsajátíttatása. Az énekórák oktatási és nevelési szempontjaiként említhetjük még a honismeret, hazafias nevelés célkitűzéseit, az európai és világkultúra megismertetésének lehetőségét.

E sokirányú készség-, képesség- és személyiségfejlesztés, a zene történeti és műfaji megismertetése, valamint a zenei élményszerzés, amelyet – ideális körülmények között – az ének-zenetanulás nyújthat, szinte lehetetlennek tűnik a heti egy tanóra által nyújtott időkereten belül. A magyar zenepedagógusok és gyakorló zenészek természetesen felelősséget éreznek a magyar ének- és zeneoktatás minősége, színvonala iránt. Számos tanulmány jelenik meg, amelyek azt a kérdést feszegetik, vajon milyen szerepet tölt be a mai ének-zene tanítás a fiatalok oktatásában, nevelésében (lásd például: *Ábrahám*, 2008; *Bartalus*, 1999; *Csillag*, 2000; *Dolinszky*, 2007; *Gulyás*, 2008; *Ittész*, 2000; *Kis*, 2008; *Kovács*, 1996; *L. Nagy*, 1996, 1997; *Laczó*, 1991, 1998; *Szabó*, 1996). Meg tudunk-e őrizni valamennyit a kodályi örökségből, hogyan alkalmazhatóak 50 évvel később, azóta megváltozott körülmények között a Kodály által megfogalmazott elvek? Miként ébreszthetjük fel a mai generációk érdeklődését, szeretetét a klasszikus zene iránt? Hogyan szólíthatjuk meg a mai fiatalokat egy olyan világban, amely az emberi kapcsolatok kiüresedését, az egymásra nem figyelést, az agresszivitás aggasztó, egyre nyilvánvalóbb jeleit mutatja?

A zene által közvetített értékrend szerepe különösen felértékelődhet egy olyan társadalomban, amely a gondolkodást, kreativitást nem igénylő szabadidős tevékenységek egész sorát kínálja a nap huszonnégy órájában ömlő kommersz televíziós műsorok, számítógépes játékok formájában, amelyben gyermekeink szemmel láthatóan egyre kevesebb szépirodalmat olvasnak, és amely azt az elképzelést sugallja, hogy egyedül annak a tevékenységnek van értelme, amely – lehetőleg azonnali – anyagi haszonnal vagy könnyen szerzett népszerűséggel kecsegtet. A technikai fejlődés, a számítástechnika, az internet, a televíziózás nyújtotta ismeretszerzési és szórakozási lehetőséggel is csak az tud élni, aki megfelelő ismeretekkel és értékrenddel rendelkezik. A zene, amely körülvesz bennünket, és amely szintén huszonnégy órán keresztül szolgáltatja számunkra a rádiók és televíziók megszámlálhatatlan csatornáin közvetített „szórakozást”, váltakozó minőségű, de többnyire nagy tömegben gyártott silány minőségű könnyűzene, és csak elvétve akad egy-egy olyan csatorna, amelyen klasszikus zene is hallgatható.

Ilyen körülmények között a gyermekek nagy része számára az iskolai énekórak teremthetik meg a klasszikus zenével való megismerkedés, az értékközvetítés lehetőségét. Az iskolai énekoktatás szerepe meghatározó lehet abban, hogy gyermekeink hogyan viszonyulnak a komolyzenéhez, felfedezik-e a maguk számára a zenehallgatás örömet, kedvet kapnak-e a hangszertanuláshoz. Az általános iskolai és a zeneiskolákban tanító ének- és zenetanárok munkája, személyiségük, felkészültségük nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a komolyzene által képviselt értékek valamiképpen mégis eljussanak tanítványaikhoz.

Transzferhatások

A klasszikus zenével való megismerkedés, a hangszerjáték önmagában is érték, és óriási örömforrás lehet. A zenepedagógia és általában a pedagógia számára azonban fontos kérdés, hogy a zenetanulás által fejlődő kognitív készségek és képességek segíthetik-e a gyermekeket a tanulásban való jobb előmenetelben. Az ének- és zenetanulás egyéb képességekre gyakorolt transzferhatásainak vizsgálatai bizonyítékokat nyújtanak a zenével való foglalkozás értelem- és képességfejlesztő hatásaival kapcsolatban.

Magyarországon Kokas (1972), Barkóczi és Pléh (1977) végeztek úttörő jelentőségű kutatásokat Kodály ének-zenetanítási módszerével tanuló általános iskolások körében. Kokas vizsgálatai az ének-zenét tanulók előnyét mutatták ki a helyesírási, a matematikai feladatokban. Jellemző volt, hogy gyorsabban és szignifikánsan pontosabban dolgoztak, valamint a feladatok megoldása során általában intenzívebb figyelem és jobb megoldási stratégiák jellemezték a zenei tagozatos gyerekek munkáját. Az antropometriai vizsgálat szignifikánsan jobb eredményeket mutat a légzési kiterésben és vitális kapacitásban, a zenei osztályok jobb egyensúlyérzéke is látható volt.

Barkóczi és Pléh (1977) négy éven keresztül folytatott pszichológiai hatásvizsgálata – többek között – a zenei nevelés kreativitásra kifejtett hatására hívja fel a figyelmet. A zenei nevelés hatására megnő az intelligencia és a kreativitás korrelációja, csökken azoknak a száma, akiknél a magasabb intelligencia viszonylag alacsony kreativitással társul. Az évek során az alacsony szociális státuszú gyermekeknél a kreativitás jelentős fejlődése volt tapasztalható. A kreativitást igénylő feladatokban a zenei tagozatos gyerekeknél a kreativitás emocionális érzékenységgel, az élményfeldolgozásra, belső kontrollra utaló jegyekkel kapcsolódik össze. A szociálisan magasabb státuszú nem zenei tagozatos gyerekeknél inkább az ambíciózusság, az energiatöltés magas foka jellemző e feladatokban. Általában elmondható, hogy „a nem zeneisek közül az alacsony státuszúakra a feladat elhárítása, a magasakra pedig annak túlzottan komolyan vevése jellemző” (Barkóczi és Pléh, 1977, 143.). Az ilyen beállítódás a kreativitást igénylő feladatok esetében nem kedvező. Megállapítható, hogy a zenei tagozatos gyerekeknél kibontakozni látszik egy olyan tendencia, amelyre az jellemző, hogy „a szigorú gondolkodást igénylő helyzetekbe tudnak energiát fektetni, kreativitást igénylő helyzetekben pedig – annak ellenére, hogy ezek feladatszerűek – ezt elfogadva, s ehhez alkalmazkodva, képesek lazán, játékosan beállítódni, s ezáltal jó teljesítményt elérni” (Barkóczi és Pléh, 1977, 143.). Az alacsonyabb szociális státuszú gyermekeknél a verbális és nem verbális intelligencia közötti aránytalanság csökkenése is megállapítható. A vizsgálatok intelligencia-növekedést nem mutattak ki. Összességében elmondható, hogy nagyobb emocionalitást, mélyebb élményfeldolgozást, nagyobb belső kontrollt mutatnak ezek az eredmények, valamint azt, hogy a mindennapos zenei nevelés segít leküzdeni a szociális hátrányt, megelőzheti a hátrányos helyzetből induló gyermekek leszakadását.

Ismert, hogy a családi háttérnek a szociális készségek fejlődésében is kiemelt szerepe van. A szociális készségek fejlődését is elősegítheti a zenei tevékenység, a zenélésben való aktív részvétel. A szociális készségek zeneterápiás eszközökkel történt jelentős fejlődésére vonatkozó eredményeket ismertet Zsolnai és Józsa (2002, 2003). A kutatások szerint a szociális készségek iskolás korban már alig fejlődnek, és az is kimutatható, hogy a gyerekek jelentős hányadánál nem működnek megfelelően (Józsa és Zsolnai, 2005), fejlesztésükhöz pedig közelebb vihet a zene.

A zenei képességek fejlődésével, fejleszthetőségével, az intelligencia fejlődésével kapcsolatos eredményeket közöl Laczó (1985, 1987, 1991). Budapesti 3–4. és 6.–7. osztályos tanulókkal folytatott vizsgálatai azt mutatják, hogy intenzív zenei képzéssel a zenei képességek fejlődése felgyorsul, szenzitív időszaknak különösképpen az alsó tagozatos életkor bizonyul. Az is kimutatható, hogy a zenei képesség – amelyet gyakran muzikalitásként fogalmazunk meg – tanulható. Az eredmények azt igazolják, hogy a képességfejlesztésre a heti két órás énekoktatás nem ad elég lehetőséget. Laczó vizsgálatai is alátámasztják a Kodály-módszerrel történő intenzív ének-zenetanításnak az intelligencia fejlődésére gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatási eredményeket. Ezek szerint az intelligencia fejlődése az intenzív zenei nevelés hatására felszabadul a szocio-ökonomiai státusz meghatározottságai alól; továbbá a vizsgálati eredmények alapján látható, hogy a magasabb IQ nem feltétlenül jár ugyan együtt jobb zenei képességekkel, de a jobb zenei képességek magasabb IQ-eredményeket mutattak.

Schellenberg (2004) irányított kísérletében egy-egy Kodály-módszerrel tanított éneket, illetve zongorát tanuló, egy dráma- és egy kontrollcsoport esetében az intelligencia növekedésére talált bizonyítékot a két zenét tanuló csoportnál. A legnagyobb mértékben az énekcsoport intelligencia-növekedése volt kimutatható; zongoracsoport: előtte 102,6; utána: 108,7; énekcsoport: előtte 103,8; utána 111,4.

Az ének- és zenetanulás által fejlődő bizonyos matematikai készségekre, illetve a térbeli gondolkodás széles körben használatos képességének fejlődésére mutat rá több tanulmány is (Grandin, Peterson és Shaw, 1998; Rauscher és mtsai, 1997; Rauscher és Zupan, 2000; Rauscher, 2003). Nisbet (1991) szerint például a zene időbeli elrendeződé-

sét reprezentáló szimbólumok és a törtszámfogalommal kapcsolatos matematikai szimbólumok között szoros kapcsolat van. Wenger és Wenger (1990) megemlíti azt az idegtudományi feltételezést, hogy a zenedarabok gyakorlása során működtetett kérgi neuronok használata erősíti a matematikai gondolkodásban szerepet játszó kérgi területeket is. Cheek és Smith (1999) középiskolás tanulókkal folytatott kísérleti eredményeivel kapcsolatosan közli, hogy azok a tanulók, akik az iskolai énekoktatás mellett legalább két évig tartó egyéni hangszeres képzésben vettek részt, szignifikánsan jobban teljesítettek matematikai tesztekben. Másrészt azok a tanulók, akik legalább két évig, vagy ennél több időn keresztül zongorát tanultak, szignifikánsan jobbak voltak matematikai tesztekben, mint az egyéb hangszereket tanulók.

Gardiner (1996) elsőosztályos tanulókkal lefolytatott kísérletében négy Kodály-módszerrel oktatott ének- és speciális vizuális művészeti oktatásban részesülő osztály, valamint négy hagyományos tantervvel tanuló osztály eredményeit összehasonlíttja össze. A kísérletben a művészeti képzésben részesülő gyerekek matematikában és olvasásban felülmúlták a hagyományos tantervű osztályokban tanulók eredményeit. Ebben a kísérletben azonban nem különíthetők el világosan a két művészeti ág hatásai, nem látható igazán, hogy az eredmények a vizuális művészeti oktatásnak, a zenetanulásnak, esetleg a művészetben gazdag oktatás együttes hatásának tulajdoníthatóak-e.

A zenetanulás és az olvasás terén végzett kutatásokkal kapcsolatosan Heatland és Winner (2002) összefoglaló tanulmányában megállapítja, hogy az ezen a területen elért eredmények alapján még nem mutatható ki egyértelmű ok-okozati összefüggés.

A hangszeratanulással eltöltött idő és az intellektuális képességek növekedése közötti összefüggésre mutat rá Schellenberg (2006a). A különböző ideig zenét tanuló gyerekek körében lefolytatott vizsgálat eredményei szerint a zenetanulással eltöltött hónapok száma pozitívan korrelált az intelligenciával. Azt találták, hogy a zenetanulás ténye megbízhatóan előrevetíti az általános iskolai előmenetelt. Schellenberg szerint ez az első

bizonyíték egy, a zenetanulás által előidézett intellektuális előnnyel kapcsolatban, amely a zenetanulás időtartamával párhuzamosan növekszik. Egy későbbi tanulmányban a zenetanulás hosszantartó hatásait tanulmányozva azt is megállapítja, hogy kicsi, de nagyon általános és hosszantartó hatás figyelhető meg az intellektuális képességekben évekkal a zenetanulás után is. A szülői iskolázottság és családi háttér hatása nem volt kimutatható. (Schellenberg, 2006b).

A kutatások a zenetanulás és a kognitív képességek közötti kapcsolatot jelzik. Ez a kapcsolat általános, és inkább a kognitív képességek széles skálájára terjed ki, mint a képességek speciális összetevőire. Schellenberg (2006b) a jelenség magyarázatául három különböző lehetőséget vet fel.

1. Minden iskolán kívüli tevékenység, amely az iskolai tanulmányokkal rokon természetű (például olvasás, matematikai különórák vagy sakkleckék), hozzájárulhat az intellektuális gyarapodáshoz. A zenetanulásnak ettől még lehetnek sajátos jellemzői.

2. A zenetanulás intellektuális hozadékát a hangszeratanulás által fejlődő képességek egész sora adja. Ilyenek lehetnek: a motoros képességek, a kottaolvasás képessége, érzel-

Mai világunkban a gyermekek nagy többsége számára a klasszikus zenével történő megismerkedés egyetlen lehetőségét az iskolai énekórák jelenthetik. Az iskolai ének-zeneoktatás feladata és felelőssége tehát az, hogy a klasszikus zene által közvetített értékek – a kedvezőtlen társadalmi körülmények és a nagymértékben lecsökkent óraszámok ellenére – valamiképpen mégis eljussanak a fiatalokhoz.

mi fejlődés, az érzelmek átadásának képessége, a memorizálás, a zenei struktúrákkal kapcsolatos ismeretek bővülése (skálák, akkordok, hangközök, harmóniafüzések, stb.). E faktorokból a legtöbb nemcsak a zenéléskor használatos, hanem más, nem zenei tevékenységekben is megjelenik.

3. Speciálisan a zene maga idézi elő az effektust, a zene absztrakt természete általánosságban segítheti az absztrakt gondolkodást.

Schellenberg szerint a zenét tanuló gyerekek intelligencia-vizsgálatával kapcsolatban, a kapott eredmények értelmezésekor két irányból is megközelíthetjük a kérdést: elképzelhető, hogy maga a zenetanulás fejleszti az intellektuális képességeket, de az is előfordulhat, hogy az intelligens gyerekek esetleg szívesebben tanulnak zenét.

Az ének-zenei tagozaton végzett gyerekek későbbi életvezetésére gyakorolt hatás is kimutatható. A Vitányi és munkatársai által végzett követéses vizsgálat kimutatja a fiatalok igényesebb értékítéleteit és az intenzív zenei nevelés társadalmi mobilitásra vonatkozó hatását is. Azok a hátrányos helyzetű családokból származó fiatalok, akik zenei általános iskolákba jártak, szinte mind olyan tanulmányokat választottak négy év elteltével, amelyek a későbbiek során magasabb társadalmi megbecsültséget és a korábbinál jobb szociális lét-színvonalat biztosíthatnak számukra (*Bácskai, Machin, Sági és Vitányi, 1972*).

Milyen élményeket élnek át az iskolai ének-zeneórákon az általános és középiskolás fiatalok? – két vizsgálat tanulságai

Az előbbieket alapján tehát elmondható, hogy sokirányú és egyre gyarapodó ismeretekkel rendelkezünk az ének- és zenetanulás érzelmi, értelmi és jellemformáló lehetőségeivel kapcsolatban. Tudományosan megfogalmazott állítások támasztják alá az ének- és hangszertanulásnak a teljes személyiség formálódásában és a készségek, képességek fejlődésében betöltött fontos szerepét. A művészeti, így az ének-zeneoktatás jelentősége, feladatai a Nemzeti Alaptanterv által is megfogalmazódnak, az esztétikai, művészeti tudatosság és kifejezőképesség mint elsajátítandó kulcskompetencia jelenik meg a NAT-ban.

Felmerül azonban a kérdés, hogy a jelenlegi ének-zeneoktatás betölti-e, be tudja-e tölteni a szerepét.

A jelenleg folyó ének-zeneoktatás a megváltozott társadalmi körülmények között, valamint az oktatás számára rendelkezésre álló drasztikusan lecsökkent óraszámkeret mellett nem képes elérni a célját. Általános és középiskolás tanulók körében végzett kutatások bizonyítják (*G. Janurik, 2007; é. n.*), hogy a tanulók nagy többsége számára a klasszikus zene nem megközelíthető, nem hallgatják, nem közvetít számukra semmilyen mondanivalót.

Az Oláh Attila és munkatársai (1999; 2005) által készített Flow-kérdőív alkalmazásával történt kutatás rámutat, hogy az irodalom- és matematikaórákkal történő összehasonlításban az általános iskolások esetében a legkevesebb pozitív élmény, a legtöbb szorongás, valamint a legtöbb unalom és apátia az énekórákhoz kapcsolódik (*G. Janurik, 2007*). Az általános iskolás tanulók például több szorongást élnek át az iskolai énekórák alkalmával, mint a matematikaórákon, pozitív, örömteli élményeik pedig messze elmaradnak a matematikaórákon átélt mértéktől. A középiskolás tanulók matematikával kapcsolatos pozitív élményei ugyan az általános iskolához képest jelentősen csökkennek, de még így is csak egyetlen olyan osztályt találunk, ahol az énekórákat a matematikánál valamivel több öröm kíséretében élik át a tanulók. A másik humán, művészetet oktató tantárgy, az irodalom tanulása során átélt öröm mértékétől is jóval elmarad az ének-zeneórák átélése, az unalom, apátia és szorongás pedig jóval magasabb az irodalomórákon tapasztaltaknál. Az ének-zeneórák során átélt unalom és apátia több osztályban is meghaladja az átélt pozitív élmények mértékét. Ez a jelenség a másik két vizsgált tantárgy esetében nem tapasztalható.

Az iskolai tanulás iránti motiváció az iskolai évek alatt folyamatosan, jelentős mértékben csökken. A csökkenés felső tagozatra lépéstől kezdve kifejezetten erőteljes (*Józsa,*

2002, 2007). Hasonló jelenséget tapasztalunk a tantárgyak kedveltsége, a tantárgyi attitűdök esetében is. A tantárgyi attitűdökkel kapcsolatos hazai vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulók az életkoruk, illetve az iskolai tanulmányaik előrehaladtával fokozatosan elfordulnak az egyes tantárgyaktól, a tantárgyak kedveltsége folyamatosan csökken (*Csapó, 2000, 2002b; Józsa és Pap-Szigeti, 2006; Papp és Józsa, 2000*). Az iskolai énekórák esetében ez nem tapasztalható, az órákon átélt öröm átlagos mértéke hasonló mind az általános, mind a középiskolások körében. A két korosztály között különbség csak az általános iskolások nagyobb szorongásában mutatkozik. A tanulók nem szeretik, unalom és szorongás kíséretében élik át az énekórákat. az ének-zeneórákon folyó tevékenység más tantárgyakhoz viszonyítva kevesebb örömet jelent, a tanulók figyelmét nem köti le igazán, a legtöbb unalom és szorongás ezekhez az órákhoz kapcsolódik. A fiúk esetében az unalom kiugróan nagy mértékben haladja meg az átélt örömteli élményeket (*G. Janurik, 2007*).

Az ének-zeneórák kevés örömmel, szorongás és unalom kíséretében történő átélése azt eredményezi, hogy a tanulók nem jutnak el a zenei megismerés nyújtotta örömhöz, nem hallgatják a klasszikus zenét, az nem közvetít számukra semmit. Korábbi vizsgálatunk eredményei szerint a tanulók 79,5 százaléka nyilatkozott úgy, hogy soha nem hallgat szabadidejében klasszikus zenét, vagy csak nagyon ritkán. De találunk olyan középiskolai osztályt is, ahol ez az érték 95 százalék. A tanulók 34 százaléka még a rádióban véletlenül meghallott komolyzene helyett is azonnal másik műsort keres, amely attitűd a klasszikus zene teljes elutasítását fejezi ki (*G. Janurik, é. n.*).

A zenehallgatáshoz hasonlóan szomorú képet mutat az otthon lévő lemezek száma is a vizsgált 230 tanuló körében. A családok otthonában átlagosan 37 százalékban egyáltalán nincsenek klasszikus zenei hanglemezek. A kapott adatokból az a kép rajzolódik ki, hogy a vizsgált családok – köztük az értelmiségi családok – tetemes hányadában már a szülők sem lelik örömeiket a zenehallgatásban. Arról természetesen nincsenek adataink, hogy más módon, például rádióban vagy hangversenyeken hallgatnak-e ugyanezen szülők klasszikus zenét, valószínűleg azonban nem. Különösen elgondolkodtató az a tény, hogy még a magas iskolai végzettségű szülők esetében is nagy számban találunk olyan családokat, ahol nem fontos a klasszikus zene, nem vásárolnak egyetlen hanglemezt sem, sem a maguk öröme, sem pedig gyermekeik műveltségének elősegítése érdekében. A vizsgálat eredményei e tekintetben arra engednek következtetni, hogy az iskolai ének-zeneoktatás már a mostanit megelőző generáció iskolai tanulmányainak idejében sem töltötte be azt a fontos szerepet, hogy a tanulók megismerjék és megszeressék a klasszikus zenét. A zenehallgatás mint tevékenység nem jelent élményforrást a szülők jelentős hányadának.

E vizsgálatok is alátámasztják azt a zenepedagógusok és gyakorló zenészek által, számos alkalommal megfogalmazott véleményt, hogy az iskolai ének-zeneoktatás jelenlegi formájában, tartalmában és alkalmazott módszereivel nem tölti be a neki szánt szerepet. A klasszikus zene a fiatalok nagy része számára nem közvetít semmit, az ének-zeneoktatásnak nem sikerül megragadnia azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével megtalálhatják a zene élvezetéhez és szeretetéhez vezető utat. További feltáró kutatásokra, elemzésekre van szükség, amelyek során kiderülhet, hogy az ének-zeneórákon folyó tevékenységek közül melyek valósulnak meg a tanulók számára élményt nyújtó módon, továbbá melyek azok a lehetőségek, amelyek segítségével gyermekeink természetes módon, örömteli lehetőségek közepette juthatnak el, és valóban el is jutnak a klasszikus zene megismeréséhez és szeretetéhez.

A zenei tevékenység – a zene természetéből adódóan – könnyen válhat önjutalmazóvá. A megszeretéséhez vezető legközvetlenebb út a különböző zenei tevékenységek, az éneklés, a hangszerjáték, a zenehallgatás során átélt öröm.

Laczó Zoltán a Parlando zenepedagógiai folyóiratban adott interjúban megerősíti azt az elképzelést, hogy az ének-zeneoktatásban a zenei megismerés élményszerűsége egyre inkább előtérbe kell kerüljön. „A zenei írás Napja leáldozott. Ma már a zenei élményadás látszik fontosabbnak.” (*Ábrahám, 2008*). Napjainkban az ének-zeneoktatás legfontosabb

feladataként egyre inkább az fogalmazódik meg, hogy megteremtse a tanulók számára a zenei ismeretek elsajátításának és a zenehallgatás élményszerű átélésének lehetőségét. A tanulás során olyan ismereteknek kell előtérbe kerülniük, amelyek lehetővé teszik a gyermekek számára a zenei műalkotások felépítésének, szerkezetének, mondanivalójának megértését, segítik a zenehallgatás élményt nyújtó átélését.

Mai világunkban a gyermekek nagy többsége számára a klasszikus zenével történő megismerkedés egyetlen lehetőségét az iskolai énekórák jelenthetik. Az iskolai ének-zeneoktatás feladata és felelőssége tehát az, hogy a klasszikus zene által közvetített értékek – a kedvezőtlen társadalmi körülmények és a nagymértékben lecsökkent óraszámok ellenére – valamiképpen mégis eljussanak a fiatalokhoz. Az ének- és zenetanulás által nyújtott érzelmi, értelmi és jellemnevelés hozzájárulhat ahhoz, hogy az elsajátítandó iskolai műveltség részeként az esztétikai-művészeti tudatosság mint kompetencia segíthesse a tanulókat értékrendjük kialakításában. A zenepedagógia meg kell találja annak lehetőségét, hogy megszólítsa a mai fiatalokat annak érdekében, hogy a klasszikus zene által közvetített értékek beépülhessenek személyiségükbe, gondolkodásuk részévé váljanak, a komolyzene hallgatása élmény- és örömforrássá válhasson számukra.

Irodalom

- Ábrahám Mariann (2008): Beszélgetés Laczó Zoltánnal, a Zenetanárok Társasága elnökével. *Parlando*, 1.
- Bácskai Erika – Manchin Róbert – Sági Mária – Vitányi Iván (1972): *Ének-zenei iskolába jártak...* Zeneműkiadó, Budapest.
- Barkóczy Ilona – Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács Megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- Bartalus Ilona (1999): Európai hagyományok vagy Amerika-utánzás a magyar zenepedagógiában? *Parlando*, 5. 1–6.
- Cheek, J. M. – Smith, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34. 759–761.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In uő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.
- Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In uő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–365.
- Csillag Ferenc (2000): A változatlanulás veszélyei, avagy Kékszakkallú kerítést emel. *Iskolakultúra*, 8. 119–121.
- Dolinszky Miklós (2007): Kodály pedagógiájának gyökerei. *Parlando*, 6.
- Gardiner, M. F. – Fox, A. – Knowles, F. – Jeffrey, D. (1996): Learning improved by arts training. *Nature*, 381. sz. 284.
- G. Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 4. (Megjelenés alatt.)
- G. Janurik Márta (é. n.): *Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez?* (Közlésre benyújtva.)
- Grandin, T. – Peterson, M. – Shaw, G. L. (1998): Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training. *Arts Education Policy Review*, 99. 11–14.
- Graziano, A. B. – Peterson, M. – Shaw, G. L. (1999): Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 2. 139–152.
- Gulyás Jánosné (2008): Kodály gondolatai mai értelmezésben. *Parlando*, 1.
- Hetland, L. – Winner, E. (2002): Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes: Research evidence and policy implications.. In: Eisner, E. és Day, M. (szerk.): *Handbook on Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association.
- Ittész Mihály (2000): Nyílt levél Trencsényi Lászlóhoz. *Iskolakultúra*, 8. 115–119.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián – Zsolnai Anikó (2005): A longitudinal study of social skills development in adolescents. Paper presented at 11th European Conference for Research on Learning and Instruction. Nicosia, 2005. augusztus 23–28. 1062.
- Józsa Krisztián – Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 131–153.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kis Jenőné Kenesei Éva (2008): A tanítóképzés megjelenése Kodály Zoltán írásaiban és a mai gyakorlat. *Parlando*, 1.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kovács Sándor (1996): Hívjunk össze konzíliumot. *Parlando*, 5–6. 6–8.
- L. Nagy Katalin (1996): Zenei nevelés – 2000. *Iskolakultúra*, 12. 37–49.

- L. Nagy Katalin (1997): AlterNATíva – örömmel zenére és zenével örömmel nevelés heti egy órában is. *Parlando*, 6. 43–45.
- Laczó Zoltán (1991): Merre tart a magyar zenepedagógia? *Parlando*, 6. 1–11.
- Laczó Zoltán (1998): Egy zenepedagógiai kísérlet tapasztalatairól – a jövő számára. *Parlando*, 1–2. 28–40.
- Laczó, Z. (1985): The non-musical outcomes of music education: influence on intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85. 109–118.
- Laczó, Z. (1987): The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91. 87–96.
- Laczó, Z. (1991): Expressiveness as one of the musical abilities? *Canadian Music Educator, Special ISME Research Edition*, 33. 105–110.
- Menuhin, Y. – Davis, C. W. (1981): *Az ember zenéje*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Molnar-Szakacs, I. és Overy, K. (2006): Music and mirror neurons: From motion to 'e' motion. *Oxford University Press*, 1. 235–241.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 9. 22–38.
- Nemzeti Alaptanterv (2007). A Kormány 202/2007. (VII. 31.) rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Nisbet, S. (1991): Mathematics and music. *The Australian Mathematics Teacher*, 47. 4–8.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 6–7. 15–27.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Papp Katalin – Józsa Krisztián (2000): Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, 2. 61–67.
- Rauscher, F. H. (2003): Can music instruction affect children's cognitive development? *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, September 2003. EDO-PS-03-12.
- Rauscher, F. H. – Zupan, M. A. (2000): Classroom keyboard instructions improve kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15. 215–228.
- Rauscher, F. H. – Shaw, G. L. – Levin, L. J. – Wright, E. L. – Dennis, W. R. – Newcomb, R. L. (1997): Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 2–8.
- Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15. 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006b): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 2. 457–468.
- Schellenberg, E. G. (2006a): Exposure to music: The truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (szerk.): *The child as musician: A handbook of musical development*. 111–134. Oxford University Press, Oxford.
- Wenger, W. – Wenger, S. H. (1990): Training music sight-reading and perfect pitch in young children, as a way to enhance their intelligence. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 15. 77–89.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 4. 12–20.
- Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

Janurik Márta

Szegedi Tudományegyetem,
Zeneművészeti Kar, Vonós Tanszék

Erősségeink és gyengeségeink (a közoktatás „SWOT-analízise”)

Júniusban zártuk le az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapján 2007 novembere óta zajló Virtuális Nevelésügyi Kongresszust (<http://www.osztalyfonok.hu/rovat.php?id=40>). A kongresszussal párhuzamosan megkíséreltük elvégezni a közoktatás „SWOT-analízisét”. Ennek érdekében kértünk meg elektronikus úton 140 szakembert (pedagógusokat, iskolavezetőket, egyetemi oktatókat, tudományos kutatókat, pedagógiai szakértőket) arra, hogy töltsenek, illetve egészítsenek ki egy táblázatot, amelyben a közoktatás résztvevőinek, illetve a közoktatás társadalmi környezetének erősségei és gyengeségei szerepelnek. A táblázatba már előzetesen bekerültek azok az állítások, amelyeket a január 21-ig megjelent kongresszusi anyagból gyűjtöttünk ki (részletesen lásd: <http://www.osztalyfonok.hu/rovat.php?id=43>).

Kérésünknek 50 fő tett eleget (21 pedagógus, 12 oktatási szakértő, 8 egyetemi oktató, 3 pszichológus, továbbá 1–1 kutató, iskolaigazgató, illetve gyógypedagógus és szociológus). Az elemzéseket folyamatosan közzétettük honlapunkon, minden esetben kiegészítve egy olyan kommentárral, amelyet az adott csoport egy-egy reprezentánsa készített. (1) Úgy véltük, az elemzésekhez érkező hozzászólásokkal együtt pontosabbá válhat majd a kép.

A minta véletlenszerűen alakult, nem reprezentatív vizsgálatról van tehát szó. Talán a közvéleménykutatáshoz áll legközelebb az alkalmazott módszer. Tisztában vagyunk az- zal, hogy a megismert és gyakran egymásnak is ellentmondó vélemények számos sztereotip elemet tartalmaznak. Mindezzel együtt úgy véljük, érdemes közzétenni tapasztalatainkat. Az erősségek és gyengeségek áttekintését követően – elképzeléseink szerint – a közoktatási rendszerben rejlő lehetőségek és a gátló tényezők feltérképezésére kellene sort keríteni, az előbbieik kihasználása és az utóbbiak kiküszöbölése érdekében.

A megkeresett szakemberek közül többen azzal a jogos kifogással hárították el kérésünket, hogy nem létezik általában „a pedagógus” (éppúgy, mint „a tanuló”, „a szülő” stb.). Egyediségében mindenki más, tehát a kérdés eleve érvénytelen. Bár a felvetés indokolt, úgy véljük, a számos véleményből mégiscsak feldereng egy összkép, mely természetesen tovább árnyalható.

Nézzük hát, milyen kép rajzolódik ki a pedagógusokról, a tanárképzőkről, a tanulókról, a szülőkről, valamint a fenntartókról, az oktatásirányítókról és nem utolsósorban a médiáról.

A pedagógusok

A pedagógusra a következőkben úgy tekintünk, mint a közoktatási rendszer egyik szereplőjére. Mivel a kirajzolódott kép általánosítása többdimenziós, személyes benyomáson kon alapszik, természetes, hogy egymásnak ellentmondó elemek is felbukkannak benne.

Joggal tehetjük fel a kérdést: vajon miért kapcsolódnak negatívumok a pedagógusok tevékenységéhez. Jogos-e az a szemrehányás, hogy a sokat emlegetett ügyszeretet és hivatástudat mögül gyakorta hiányzik a szakmai, szellemi igényesség? Igaz-e, hogy ha valamilyen akadályba ütköznek vagy elmarad munkájuk pozitív visszaigazolása, képesek teljesen leállni, illetve csupán a lehető legkisebb ellenállás irányába elmozdulni? Vajon mi indokolja ezeket a tagadhatatlanul létező jelenségeket? A szorongás? Az önbizalom hiánya? A kiszolgáltatottság? A kiábrándultság? A kiégés? Vagy valami más?

Vajon mi minden töri meg a lelkesedést, őli ki a hitet olykor a legelhivatottabb pedagógusokból is? A közoktatás-irányítás határozatlansága, kapkodása, az állandóan változó szabályok, követelmények, a végig nem vitt folyamatok teljesen szétzilálják az iskolák többségének életét, és rendkívüli módon elkedvetlenítik, elbizonytalanítják a pedagógusokat (lásd erről az oktatásirányítókról szóló részt). Ehhez társulnak még a hirtelen felbukkanó, magukat egyedül üdvözítőnek hirdető megoldások, melyek pusztá érzékelésére sincs elég idő, nemhogy az átvételükre, megemésztésükre, netán adaptálásukra. Tagadhatatlanul fékező, olykor bénító hatása van a túlburjánzó adminisztrációnak, az egzisztenciális problémáknak. Ezeknél általánosabb, de ha lehet, még nyomasztóbb konfliktus forrása, hogy a világ szédítő gyorsasággal változik körülöttünk, és a tanítványok ebben a közegben szocializálódnak. A pedagógus pedig minél régebben van a pályán, annál nehezebben képes a szinte naponta felmerülő újabb és újabb kihívásokat még észlelni is, nemhogy megfelelően reflektálni rájuk.

A problémák halmozódása, a túlfáradás hajlamossá teszi a pedagógust arra, hogy minden sikertelenségért a körülményeket okolja. Nem ritka jelenség, hogy visszavonul saját tantárgya védőbástyái mögé, és nem vállalkozik többre, mint hogy az adott tankönyvhöz olykor mereven ragaszkodva „leadja” és számon kérje az anyagot. Vajon milyen határig mentik fel a pedagógust a rá nehezedő feltételek, a gyakran mostoha körülmények?

Gyakori vád, hogy a pedagógusképzés sem ma, sem régen nem készít(ett) fel megfelelően az iskolai munkára, hogy itt is működik a kontraszelekció (lásd a tanárképzésről szóló részt). A képzésből adódó hiányosságokhoz hozzáadódnak a következő általános problémák: sok pedagógusból hiányzik az értelmiségi attitűd az általános szellemi-műveltségi biztonság, valamint a rendszerszerű, problémafelismerő gondolkodás.

Az iskolai környezet első számú meghatározói nyilván a gyerekek. Sok tanár és tanító azonban saját bevallása szerint is fél a mai gyerekektől, bizalmatlan irántuk, sőt olykor ádáz harcot vív velük. (Minderről részletesebben is szó esik a tanulókkal foglalkozó részben). A többség nem képes nyitni az övétől eltérő (alacsonyabb és magasabb) társadalmi státusú gyerekek (és szüleik) felé. Ennek következtében nem tud bánni velük, hol idegenkedik, hol pe-

Nagyon szűk az a réteg, amely kész és képes az iskola együttműködő partnerévé válni: sokkal gyakoribb, hogy a felmerülő problémákért a pedagógusokat okolják. Elvárásaikat általában ritkán, s ha mégis, nagyon rossz hatásfokkal kommunikálják. Gyakran hangoztatják azonban a jogaikat, ám azok érvényesítésére valójában képtelenek, mivel nem rendelkeznek az ehhez szükséges gyakorlattal, kommunikációs készséggel. Ha nem érnek célra, előfordul, hogy agresszívan lépnek fel a pedagógusokkal szemben. Nem ritka az sem, hogy szülők „falaznak” a gyermeküknek, felmentik őket, ha szabályt szegnek, segítenek abban, hogy megússzák a büntetést.

dig tart tőlük. Egyáltalán nem ritka, hogy intoleránsak, előítéletesek tanítványaikkal. Az elfogadás hiányát a gyerekek megérzik, és ennek megfelelően ők is elutasítón, olykor bántón reagálnak. Az így megélt kudarc erősen frusztrálja a pedagógust, és tovább erősíti a tanár-diák viszony „harci” jellegét.

Az eredményességet gátolja az is, hogy a szülőkkel való kapcsolatukból szinte teljesen hiányzik a partnerség mozzanata. A pedagógusok az övékétől eltérő társadalmi környezetből származó szülőkkel ugyanúgy nem tudnak bánni, mint a gyerekeikkel.

Több hozzászóló infantilisnak és szervilisnek jellemezte a tanárok „hatalomhoz” fűződő viszonyát. A felülről jövő kezdeményezések elutasításán ugyanakkor nincs mit csodálkozni. A szakmai érvekbe burkolt anyagi motivációjú döntések, a gyakran változó elvárások, a hozzá nem értéssel kommunikált (így hiteltelen) új és új irányelvek érthetően fokozzák a pedagógusok felletteseik iránti bizalmatlanságát. A pedagógusok általában nem vállalnak kockázatot. A nekik nem tetsző feladatoknak nem állnak nyíltan ellen, de miközben az ésszerűsége túl is készek alkalmazkodni az újabb és újabb elvárásokhoz, a háttérben folyamatosan háborognak, panaszkodnak. A helyzettel érdemben nem tudnak mit kezdeni, jogaik érvényesítésében járatlanok, ennek

következtében még azt a mozgásteret sem használják ki, ami pedig a rendelkezésükre áll. Tegyük azonban hozzá, hogy a demokratikus attitűd hiánya nemcsak a tanárookra, hanem társadalmunk és (sőt!) politikai elitünk jelentős részére is jellemző.

A tanulók

Mint minden esetben, itt is csaknem kétszer annyi gyengeséget soroltak fel, mint erősséget (102 negatív a 62 pozitív állítással szemben). Itt azonban a besorolás, tehát hogy valamelyik állítás jónak vagy rossznak minősül-e, önmagában is rendkívül bizonytalan.

Három témakör vezet a rangsort, melyeket azonos számban említettek meg a táblázat kitöltői: a társas kompetenciák, a kritikai gondolkodás és az információs társadalomra való reflektálni tudás. Érzékelhetően erősödik a gyerekek közösség, társas kapcsolatok iránti igénye, és általában könnyen teremtenek kapcsolatot a külvilággal, hisz nagy szükségük van a megértésre, a szeretetre, ha érzik az elfogadást, erősen tudnak kötődni. Ezt azonban gyakran ők maguk nehezítik meg, mivel lényegesen kritikusabbak, mint a korábbi generációk, és viszonylag korán jelentkeznek náluk az önállóság igénye.

Általában idegenkednek a hagyományos értékektől, megkérdőjelezzik a merev szabályokat, bizalmatlanok a felnőttekkel, ugyanakkor elvárják az őszinteséget és a problémák kendőzetlen megjelenítését. Az idősebb generációknál jobban ismerik az információs társadalom kommunikációs szokásait, ezzel (is) magyarázható, hogy olyan új képességek és készségek birtokában vannak, amelyek az akár csak egy-másfél évtizeddel korábban nevelődő fiatalok többségére még nem voltak jellemzők. A fiatalok sok és gazdag tapasztalatot, friss ismeretet szereznek az iskolán kívüli világból, például a különböző életformákról.

A pozitívumok között szerepel még a kreativitás, a rugalmasság, a plasztikus gondolkodás, valamint a korai önállóság képessége. Általában a korábbiaknál öntudatosabbak, nagyobb bennük a hajlandóság az önérvényesítésre, törekednek vélt és valós jogaik megjelenítésére.

A rendszerváltás után született fiatalok számára a hagyományos értékek elveszítették abszolút érvényüket, viszonylagossá váltak. Ez az iskola mindennapjaiban is megnyilvánul: idegenkednek a hagyományos iskolai értékektől, gyakran feleslegesnek, elavultnak tartják ezeket. Morális talajvesztésükből adódóan könnyen ítélik meg mások felett, míg a saját magukról alkotott véleményükben az önös érdekek diktálnak.

Kritikátlanul fogyasztják a válogatás nélkül rájuk zúduló szabadidős kultúrát, így gyakorlatilag öntudatlanul szocializálódnak. Befolyásolhatóak, manipulálhatóak, jelentős részüket igénytelen konformizmus jellemzi. Céltalanul lézengenek, ugyanakkor rendkívül fontos számukra a pénz. Nem látják a jövőt, nem is tűznek ki maguk elé olyan célokat, amelyek érdekében erőfeszítéseket érdemes tenniük. Többségük kis befektetéssel szeretne „nagyot kaszálni”.

A kortársaikkal való kapcsolataikból hiányzik az elfogadás, az empátia és az együttérzés. A problémakezelésnek szinte kizárólag az erőszakos módjait ismerik és alkalmazzák. Az iskolások körében is fokozottan érzékelhető az előítéletesség, és egyre nyíltabban jut kifejezésre a bizonyos embercsoportokkal szembeni leplezetlen gyűlölet. Önismeretük hiányos, ugyanakkor sokan közülük önzőek és önérvényesítők, miközben szinte semmiért nem hajlandók felelősséget vállalni.

Sokat emlegetik a jogaikat, de a jogérvényesítésben gyakorlatlanok, és kötelességeikről rendre megfeledkeznek. Nagyon alacsony a testi, lelki és szellemi teherbíráruk, képtelenek az erőfeszítésre, sőt egyenesen félnek minden olyan tevékenységtől, mely erős koncentrációt és kitartást követel. Csak annyit végeznek el, amennyit feltétlenül szükséges, a többlet-feladatokat, ha tehetik, elhárítják.

Hogy mivel magyarázható mindez? Talán azzal (is), hogy feltűnően sok közöttük az elkényeztetett, a feltétel nélkül kiszolgált gyerek, akinek jellemző vonása az önzés, a követelődés, az a meggyőződés, hogy bizonyos dolgok ellentételezés nélkül „járnak” neki. Eközben önállótlanok, éretlenek, és a váratlan, kiszámíthatatlan történések szorongással töltik el őket. Talán ezzel is magyarázható, hogy növekvő arányban jelennek meg körükben a korai depresszió és a pánikbetegség bizonyos jelei. Alacsony szintű az önkontrolljuk, ennek következtében gyakran hevesek, indulatosak.

A szülők

A szülőkkel kapcsolatban a válaszadók 26 erősséget és 90 gyengeséget említettek meg. Az erősségek és gyengeségek tematikája több ponton érintkezik.

Az együttműködés megléte az erősségeknél, hiánya a gyengeségeknél merül fel. A megrendelői öntudat erősödése pozitív, a jogok egyoldalú emlegetése negatív vonás. A korszerű oktatás iránti igény az egyik oldalon, a merev teljesítményközpontúság a másik oldalon jelenik meg.

A kép azért is rendkívül sokszínű, mivel a szülők társadalma szociális helyzetük, iskolázottságuk, a gyermekekkel kapcsolatos elvárásaik, ambícióik, az iskola iránti attitűdjük szempontjából rendkívül heterogén. Viszonylag nagy számban fogalmazódik meg, hogy a döntéshozatalba bevont szülők érdekérvényesítése erősítheti az iskolai demokráciát, hozzájárulhat a harmonikus iskolai légkör megteremtéséhez, amely viszont elősegíti a nevelői hatékonyság növelését. Egyre markánsabban nyilvánulnak meg a szülők elvárásai a korszerű oktatás iránt, egyre érzékelhetőbb a megrendelői öntudat erősödése. Nehéz megállapítani, hogy melyik ponton fordul át e tendencia megítélése az iskolai tevékenységet erősítőből gyengítő hatásúba.

Többen megemlítik, hogy vannak együttműködésre kész szülői csoportok. Igaz, hogy ez az együttműködés csupán „sziget a dzsungelben”, de ha a pedagógus nem hagyja veszni, komoly pozitív hozadéka van.

A véleményekből kiderül, hogy ennek az együttműködésnek különböző megjelenési formái léteznek. A segítségnyújtás lehet anyagi természetű (szülői alapítványok, szponzorálás), de megnyilvánulhat a gyermek fejlődését, mentális harmóniáját elősegítő közös gondolkodásban vagy tényleges segítségnyújtásban.

Néhányan erősségként értelmezik a különböző családok kultúrájának, a sokféle nevelési stílusnak találkozásából adódó sokszínűséget. A pedagógiai munka szempontjából feltétlenül pozitívként merül fel a szülők többségének gyermekközpontúsága, a saját gyermekét védő attitűdje és az a tagadhatatlan tény, hogy ő az, aki minden elfoglaltsága mellett legtöbbet tud a saját gyerekeiről.

A szülők említett gyengeségei négy témakörbe sorolhatók. A legnagyobb hangsúllyal a családi nevelés hiányosságai merülnek fel, nem sokkal maradnak el emögött a család és az iskola közötti kapcsolat problémái, valamint a pedagógusok és a szülők értékrendjének különbözőségéből eredő gondok.

A családi nevelés hiányosságai között vezető helyen állnak a család által közvetített negatív életminták. Ezek a legkülönbözőbbek lehetnek: a fogyasztói ideál kritikátlan képviseletétől a célnélküliségen keresztül egészen a deviáns viselkedési módokig terjed a lehetőségek tárháza. Számos alacsonyán szocializált szülő alkalmatlan és felkészületlen arra, hogy saját gyereket nevelje (még az elsődleges szocializációt is elhanyagolja), tovább örökíti az igénytelenséget, a fejletlen szociális kultúrát.

Megfogalmazódik az is, hogy a családok jelentős része nem nyújt sem anyagi, sem pedig érzelmi biztonságot a gyermekének. Az egyik válaszadó így fogalmaz: „2 éves korig kis királyfik és királynék, utána csak problémák a gyerekek. Nem csoda, hogy nem értik meg a világot ilyen szemlélet mellett.” Az elhanyagoláson és a közömbösségen kívül felmerül a szülők tehetetlensége, eszköztelensége a gyermek nevelésében, a követelmények hiánya, az igénytelenség, ami igencsak megnehezíti a gyermek iskolai pályafutását és a pedagógus munkáját. A válaszadók megemlítik még a bizalmatlanságot és az egyes családokban előforduló erőszakot is. A szülők egy jelentős része attól a céltól ösztönözve, hogy megalapozza gyermeke jövőbeli karrierjét, az iskoláktól kemény, teljesítményközpontú oktatást követel.

Nagyon szűk az a réteg, amely kész és képes az iskola együttműködő partnerévé válni: sokkal gyakoribb, hogy a felmerülő problémákért a pedagógusokat okolják. Elvárásokat általában ritkán, s ha mégis, nagyon rossz hatásokkal kommunikálják. Gyakran hangoztatják azonban a jogaikat, ám azok érvényesítésére valójában képtelenek, mivel nem rendelkeznek az ehhez szükséges gyakorlattal, kommunikációs készséggel. Ha nem érnek célra, előfordul, hogy agresszívan lépnek fel a pedagógusokkal szemben. Nem ritka

az sem, hogy szülők „falaznak” a gyermeküknek, felmentik őket, ha szabályt szegnek, segítenek abban, hogy megússzák a büntetést.

Nagyon sok gondot okoznak a család és az iskola közötti kompetenciahatárok bizonytalanságai. Nem egyértelmű ugyanis, hogy kinek pontosan meddig terjed a jogosítványa. Így, míg a szülők egy részét a felelősség teljes áthárítása jellemzi, mások úgy vélekednek, hogy az iskolának nincs joga beleszólni a gyerek nevelésébe.

Akad olyan szülő, aki elvárja, hogy a pedagógusok tolerálják az ő „problémás” gyermekét, miközben megköveteli, hogy más „problémás” tanuló ne járjon az ő gyermekével egy osztályba. Számosan rosszul tűrik a különböző kultúrák egyidejű jelenlétét az iskolában, s mialatt az iskola integrálni törekszik, inkább a szegregációt részesítik előnyben.

Mint a szülői „gyengeségeket” fokozó jelenséget, a válaszadók megemlítik az általános egzisztenciális problémákat, a munkanélküliséget, a szülők többségének hajszoltságát, valamint a családok általános válságát, a családok jelentős részének szétesését, az egyszülős családok számának növekedését, valamint a gyermekvállalási kedv lanyhaságát.

A tanárképzők

A tanárképzésre vonatkozóan 22 alkalommal bukkantak fel erősségeket, 68 esetben gyengeségeket jelölő észrevételek. Mivel a tanárképzés országos intézményrendszere rendkívül heterogén, természetes, hogy ugyanazon jellemzők mind az erősségek, mind a gyengeségek között megjelennek, annak megfelelően, hogy ki hol szerzett konkrét tapasztalatokat, illetve ki honnan tekint rá erre a mozgásban, fejlődésben, alakulásban lévő, rendkívül komplex területre.

Szigetszerűen ugyan, de tapasztalhatók korszerű törekvések a pedagógusképző intézményekben. Akadnak jó szemléletű, naprakészen tájékozott, nagy tudású oktatók, akik képesek megnyerni és ösztönözni hallgatóikat, és léteznek „a hallgatókhoz közel merészkedő tanárok” is. Erősségként fogalmazódik meg továbbá, hogy a hagyományok ápolása mellett az intézmények egy részében szándék mutatkozik arra, hogy hallgatóikat felkészítsék az aktuális elvárásokra.

Kedvező jelenség, hogy az egyetemeken, főiskolákon is terjednek a tréningműszerek. Az erősségek között említették, hogy egyes intézmények képesek voltak a felsőoktatás eltömegesedése ellenére megőrizni értékeiket, szoros kapcsolatot ápolnak az iskolákkal, a pedagógusokkal, ösztönzik és segítik szakmai műhelyek létrejöttét és tevékenységét. Az is megfogalmazódik, hogy olykor a tanárképző intézmények közvetítésével jut „friss levegő” az iskolákba.

Többen üdvözik az egyetemek és főiskolák bekapcsolódását a felnőttképzésbe. Örvendetes, hogy a tanárképzés kereteiben léteznek olyan kutatások, amelyek korszerű szemléletet tükröznek, valamint hogy a tudományos fokozatok megszerzése során egyre többen foglalkoznak gyakorlatközeli témákkal. A felfrissülő kutatómunkának köszönhetően bővül az intézmények nemzetközi kapcsolatrendszere.

A válaszadók túlnyomó többsége a tanárképzés tartalmának és módszereinek elavultságában és életidegenségében látja a legfőbb hibát. Számos felesleges tantárgyat tanítanak, a módszertani megújulás várat magára, a képzés a kompetenciafejlesztés helyett még mindig az ósdi ismeretközpontú elméletre helyezi a hangsúlyt. A pedagógusképző intézmények elszigeteltsége, az iskolákkal való párbeszéd hiánya következtében a hallgatók tanulmányaik során csak elvétve találkoznak olyan helyzetekkel, amelyek a hazai közoktatás valóságos problémáit vetik fel. Olyan központi kérdések, mint például az integráció, az agresszió, a tanulói motiváció hiánya, alig vagy egyáltalán nem szerepelnek a képzés anyagában.

Alkalmassági vizsga híján sok olyan fiatal kerül be az egyetemre, főiskolára, aki nem való a pályára vagy egyáltalán nem is szeretne tanítani, és csak jobb híján vesz részt eb-

ben a képzésben. Ezért szinte természetes, hogy csökken a színvonal, s mivel a fejkvóta szerinti finanszírozás az intézményeket a létszámbővítésben és a hallgatók megtartásában teszi érdekeltté, a szakmai szempontok elhalványulnak az anyagi érdekek mögött. A válaszolók gyakran nehezményezik, hogy az oktatók egy része nem ismeri a korszerű szakirodalmat, általában gyenge a tudományos felkészültsége és hiányzik az ilyen irányú ambíciója is. Többségük nyelvtudása és nemzetközi kapcsolatrendszere sem felel meg a kívánalmaknak.

Az oktatói színvonalat károsan befolyásolja az a szomorú tény is, hogy a jól működő szakmai műhelyeket létrehozó, iskolateremtő egyéniségek többnyire nem kapnak sem anyagi, sem pedig erkölcsi megbecsülést.

A képzés színvonalának javulását strukturális anomáliák is akadályozzák. A felsőoktatási humánpolitika például nem teszi lehetővé a tanári gyakorlatból a felsőoktatásba jutást. A Bologna-elvek következtelen alkalmazása kaotikus oktatási, szervezési helyzeteket eredményez és – legalábbis rövid távon

– károsan befolyásolja a minőséget. A modern szervezetfejlesztés nem képes gyökeret verni a pedagógusképző intézményekben. Részben ennek köszönhetően – a foltokban jelen lévő korszerű strukturális elemek ellenére – a pedagógusképző intézmények nagy részében tovább él és hat a szinte feudális merevségű hierarchia.

A helyi hatalmi harcok, a lobbyérdekek mentén kialakuló székértáborok a pedagógusképzés területén is jelen vannak, mint ahogyan itt is érezteti hatását az üzleti érdekeknek a szakmai szempontokat kiszorító hatása és a korrupció: „Külön juttatásokért, pozíciókért, hatalomért minden eladható” – olvasható az egyik véleményben.

A fenntartók

A fenntartókkal kapcsolatban 82 vélemény érkezett, ezek közül 20 (24,4 százalék) erősségekre, 62 (75,6 százalék) pedig gyengeségekre utal.

Az „erősségek” közül a legtöbben a helyi érdekeltséget és a személyes érintettség következtében vállalt felelősségvállalást emelik ki. Mint szülők – illetve potenciális szülők – a fenntartók sok esetben közvetlenül érintettek abban, hogy biztosítsák az iskola működésének feltételeit. Mivel a helyszínen vannak, és saját vagy személyes ismerőseik döntésén múlik az iskola sorsa, érintettségük a többi szülő is megnyugtató, reménnyel tölti el. Ám felmerül az a gondolat is, hogy hiába az igyekezet, ha általában hiányoznak a minimális feltételek.

A fenntartók egy része szakmai szempontból is igényes, elismeri és elismerteti a minőségi pedagógiai munkát, és előfordul, hogy szélesebb körű szakmai kapcsolatokat kiépítésére törekszik. Számos megállapítás érinti a gazdálkodást. Méltányolják, hogy a fenntartó kihasználja a pályázati lehetőségeket annak érdekében, hogy bővítse a rendelkezésre bocsátható pénzforrásokat, valamint hogy általában érdekelték a költségvetés megoldásának felderítésében. A válaszadók megemlítik, hogy szorult helyzetben a fenntartók egy része roppant találékony, és mindent megpróbál, hogy a hatáskörébe tartozó is-

A fenntartók sok esetben nem képesek a helyzetet összefüggésben és a hosszú távú érdekek tükrében látni, a felszínen mozognak. Tájékozatlanok a közoktatás ügyeiben, nem ismerik az oktatási rendszer működési mechanizmusát, a korszerű szervezetfejlesztés technikáit, és nagyrészt ezért képtelenek a megalapozott tervezésre és a rendszer hatékony működtetésére. Nem ritkán antidemokratikusak, döntéseik a pedagógusok kihagyásával, az „ő fejük felett” születnek. Előfordulnak törvénytelen intézkedések is.

kolát életben tartsa (ha a szükség úgy kívánja, áttér például a szalmával történő fűtésre). A fenntartók egy része öröködik a törvényesség felett, bár az egyik válaszadó szerint ez a tendencia inkább a vidéki fenntartókra érvényes.

Leggyakrabban a szakmai hozzáértés hiánya merül fel a fenntartók gyengeségei között. Elégtelennek bizonyul az alapvető szakmai, oktatáspolitikai kultúra, olykor az elemi hozzáértés is hiányzik. A fenntartók sok esetben nem képesek a helyzetet összefüggésben és a hosszú távú érdekek tükrében látni, a felszínen mozognak. Tájékozatlanok a közoktatás ügyeiben, nem ismerik az oktatási rendszer működési mechanizmusát, a korszerű szervezetfejlesztés technikáit, és nagyrészt ezért képtelenek a megalapozott tervezésre és a rendszer hatékony működtetésére. Nem ritkán antidemokratikusak, döntéseik a pedagógusok kihagyásával, az „ő fejük felett” születnek. Előfordulnak törvénytelen intézkedések is.

Gyakori, hogy hozzá nem értők avatkoznak be az iskola életébe, így fordulhatnak elő – többek között – olyan anomáliák, hogy a szociális háttérintézmények összehangolatlanul és rossz hatásfokkal működnek.

Nincs kidolgozott stratégiájuk, jövőre vonatkozó víziójuk, és nagy részük nem képes az adódó pályázati források kiaknázására. A szakmai érdekérvényesítésre a döntéshozatal során szinte egyáltalán nem nyílik lehetőség. Gyakori jellemző az innovációra való csekély hajlandóság.

Erős a politikai befolyásoltság, ennek következtében az éppen hatalmon lévő pártérdek érvényesülése közvetlenül tetten érhető. A hatalmi helyzet változásai következtében hiányzik a folyamatosság, inkább a ciklikusság tapasztalható a fenntartók működésében. A válaszadók megemlítik a konzervatív választói igények túlzott kiszolgálását.

A felsorolt gyengeségek egy része az erősségeknél említett jellemzők másik oldala. A személyes kapcsolatok, a közvetlen érdekelttség számos visszaélésre ad alkalmat. Többen felpanaszolja, hogy a helyi hatalom esetenként valóságos kiskirályságként működik. Az uralmi logika olykor „bratyizással” párosul, és a helyi hatalom holdudvarához tartozóknak sok minden megengedett. Több válaszadó nehezményezi, hogy az iskolavezetők akár a pedagógusok ellenére is „lepaktálnak” a fenntartókkal. Gyakran üres formalizmussal átitatott bürokratikus szemlélet és a felelősség elhárítása jellemzi működésüket. Érdeükben áll a meglévő, számukra kedvező, de legalábbis biztonságot ígérő viszonyok megőrzése, ezért gyakran ellenérdekeltek a változtatásban, a fejlesztésben.

Az országban általában elégtelenek az anyagi feltételek, nem meglepő tehát, hogy a költséghatékonyság szinte az egyetlen igazán érvényesülni tudó prioritás a fejlesztésben. A rendelkezésre álló erőforrásokat nem egy esetben megkurtítják, és előfordul, hogy a pedagógusokra hárítják az anyagi terheket. Nem elég találékonyak a megfelelő pénzforrások feltárásában, és amellet, hogy nem elég aktívak pályázatok készítésében, nem törekednek más pénzforrások felkutatására, nem buzdítják például a tehetősebb helyi vállalkozókat arra, hogy segítséget nyújtsanak az iskoláknak.

A válaszadók egy része szerint kevés az iskola- és gyerekarát fenntartó, és a közelség ellenére hiányzik a pedagógusokkal, a tanulókkal és a szülőkkel való közvetlen kapcsolat. A fenntartók egy jelentős hányada számára mintha nem lenne igazán fontos a saját iskolája, nem törekszik arra, hogy az jól működjön, sikeres legyen, és a helybéliek valóban büszkéik lehessenek rá.

Az oktatásirányítók

A 18 megemlített erősség mellett az oktatásirányítók esetében 75 gyengeség szerepel.

A felsorolt erősségek kivétel nélkül rendkívül komplex tartalmat hordoznak. Többször megemlítik a közoktatás-fejlesztési koncepció előremutató elemeit, a rendszer megújítására tett kísérleteket, az innovatív törekvéseket. Előremutató elemként sorolják a kompe-

tenciaalapú fejlesztést, az integrációt, a szegregáció elleni küzdelmet, a gyakornoki rendszer és a nem szakrendszerű oktatás bevezetését, valamint a merev iskolai keretek oldására való törekvést. (Ugyanakkor szó esik arról is, hogy a kommunikáció elégtelensége és az ügyetlen, átgondolatlan végrehajtás miatt a koncepció pozitív elemei nehezen törnek utat a gyakorlatban.)

A válaszokban pozitívként jelenik meg a tanári önállóság biztosítása a tervezésben és a végrehajtásban, valamint a szakasszisztensek bevonásának lehetősége az integráció esetében. Fontos és előremutató törekvés a tehetséggondozás erősítésének szándéka, a hátrányos helyzetű tehetségek hangsúlyos fejlesztése. Az oktatásirányítás erősségei közé tartozik továbbá a külföldi tapasztalatok adaptációjának igénye és ösztönzése. Több válaszadó is nagy jelentőséget tulajdonít a technikai fejlesztés lehetőségének, különösen az IKT-programnak. Az oktatásirányításban egyes válaszadók szerint felkészült, kreatív szakemberek dolgoznak.

Sokan zokon veszik a döntéshozók koncepciótlanságát, illetve az oktatásfejlesztés voluntarista megközelítését. A megalapozatlan döntéseket azzal magyarázzák, hogy áthidalhatatlan a szakadék az irodákban kigondolt elmélet és a hétköznapi gyakorlata között. Ugyanerre vezethető vissza, hogy az oktatásirányítók nem minden esetben képesek elkerülni azt a csapdát, amely elhamarkodott, gyakran álmegoldásokat eredményez a tényleges problémák megoldása helyett. Különös hangsúlyt kapott, hogy a döntések gyakran átpolitizáltak, a pártérdekeket túlzottan artikulálják, követik a pártszínek változásait, tehát ciklusonként változó stratégia szerint fogalmazódnak meg. Hasonló erővel jut kifejezésre a rövid távú, partikuláris célkitűzések indokolatlan dominanciája, melyhez képest a szakmai szempontok elhalványulnak.

Megfogalmazódik az is, hogy a tudományos objektivitás helyett gyakran a közvetlen érdekek határoznak meg fontos döntéseket. Általános benyomás, hogy a döntéshozók nincsenek tisztában az iskolai valósággal, nem ismerik és nem is kíváncsiak a gyakorló pedagógusok véleményére. Nem törekszenek a problémák gyökereinek feltárására, többnyire kerülnek az ezekkel történő szembesülést. Az általuk gyártott elmélet köszönő viszonyban sincs a gyakorlattal, nem reflektál az ott felmerülő gondokra.

Mivel nem készülnek megalapozott hatástanulmányok, oktatási reform címén átgondolatlan intézkedések születnek, amelyek adott esetben csak arra jók, hogy káoszt teremtsenek. Gyakori jelenség, hogy a jogi szabályozás ellentétben áll a deklarált alapelvekkel. A meglévő jó elgondolások érvényesülését olykor végzetesen gátolja a türelmetlenség, a valóságos folyamatok figyelmen kívül hagyása, természetes folyamatok törvényi úton történő erőszakos felgyorsítása. Így fordulhat elő, hogy például az integratív modell bevezetésének az elvek szintjén pozitív szándéka – nagyrészt a doktriner sürgetés következtében – esetenként torz megoldásokat eredményez.

A gazdálkodásban többek szerint egyidejűleg van jelen a pazarlás és a megszorítás. Felmerül, hogy eltúlzott a piaci érdekek közvetlen érvényesülése, különösen a tankönyvkiadás és a továbbképzések esetében. Többnyire igazságtalannak és áttekinthetetlennek ítélik a pénzügyi források elosztását: úgy vélekednek, hogy az oktatásirányítás apparátusa ebben a tekintetben előnyt élvez a közoktatási intézményekkel szemben. Többször előforduló szemrehányás, hogy a pedagógusokra hárítanak át olyan költségeket, amelyek valamilyen kötelező tevékenységre vonatkoznak, nevezetesen a tovább- és átképzés költségeit. Több ízben merülnek fel a pályáztatással kapcsolatos gondok. A szakmai szempontok figyelmen kívül maradnak a kiírásnál, a szellemi és innovációs szándékok nem tudnak érvényesülni, a technikai pályázatoknál irreálisak a közbeszerzési árak, és megfogalmazódik a bemenetnél tapasztalható fiskális szigor mellett a döntések áttekinthetlensége. Kemény, de sajnos nem meglepő vád a korrupció, a sorozatos visszaélések emlegetése, a politikai partnerek előnyhöz juttatása, a lobbierdekek áterőltetése abban az esetben is, ha azok még csak nem is „költséghatékonyak”.

Általános meggyőződés, hogy az ágazati irányításban káosz uralkodik. A vélemények azt sugallják, hogy nem megfelelő emberek ülnek fontos pozíciókban. Sok esetben a politikai hovatartozáson és személyes kapcsolatokon múlik, ki kap helyet az irányításban vagy fontos szakmai műhelyek vezetésében, akik azután gátlástalanul és büntetlenül tesznek tönkre sok mindent. Olyan vélemény is megfogalmazódik, hogy a szakmailag alkalmatlan, felkészületlen személyek intézkedéseikért többnyire nem vállalják a felelősséget, ezt áthárítják a helyi önkormányzatokra, az iskolákra, a pedagógusokra. Hol a hierarchiában elfoglalt helyük és az ebből adódó fölényük tudatában erőltetik át a nem mindig átgondolt szándékaikat, hol pedig engedékenyek, következtelenek, és a már említett koncepció hiányában kiszámíthatatlanok.

Nagyrészüket nem érzékeny a minőségre, és hiányoznak az „igényes minőségi elszámoltathatóság” megbízható mérőeszközei is. Sokat ront a helyzeten a döntéshozók elégtelen, esetenként teljesen hiányzó kommunikációja a közoktatás szereplőivel. A kommunikáció hatásfokát feltétlenül rontja, hogy a használt fogalmak sem mindig tisztázottak, mindenki mást ért rajtuk. Az érdemi dialógust gyakran kinyilatkoztatások helyettesítik, ráadásul a kinyilatkoztatások és a valóságos cselekvés között gyakran nincs összhang. Ezzel magyarázható, hogy a pedagógusok bizalmatlanok, frusztráltak, úgy élik meg a „fentről” érkező kritikai megnyilvánulásokat, hogy az oktatásirányítók lenézik, megbélyegzik, egyenesen provokálják őket.

A média

A vélemények túlnyomó része a televízióra, egy kisebb része az internetre vonatkozik. A rádió és a nyomtatott sajtó teljesen kívül marad a gondolkörön. A megkérdezettek a média vonatkozásában 30 erősséget és 74 gyengeséget soroltak fel.

A média erősségei között a legnagyobb hangsúllyal a társadalomban játszott szerepét emelik ki a táblázat kitöltői. A média révén megjelenhet a nyilvánosság ereje, lehetőség nyílik a társadalmi párbeszédre, vitára. A média – elsősorban az internet – szinte korlátlan lehetőséget biztosít a naprakész tájékozódásban. A kapott információk között értékes, a látókört szélesítő és a műveltséget gyarapító elemek is vannak, és nem elhanyagolandó, hogy az egyén a további életútja szempontjából fontos információk birtokába juthat. A média nem csupán mint önálló tantárgy épül be az oktatásba, hanem mint az oktatás hasznos eszköze élet- és időszerűvé, elevenné téve a tanítási órákat. Viszonylag alacsony százalékban említik azt a szerepet, amit a média, – s itt nyilván ismét az internetre gondoltak a válaszadók – a fiatalok társas kapcsolataiban betölt, amikor folyamatos interaktivitást biztosítva szélesíti a kapcsolatteremtés és kapcsolattartás lehetőségeit.

A jelenlegi médiumok közül egyik sem felel meg a közszolgáltatásigényeinek. Komoly vádak fogalmazódnak meg a médiumok intézményrendszerével kapcsolatban is. Felmerül, hogy az érdemi fejlesztés és a nézők (hallgatók) szolgálata helyett pozícióharc folyik a vezetők között. A nyilvánosság fórumára jutás nem feltétlenül tehetségnek, hanem gyakran a pénznek, a hatalomnak és az összeköttetéseknek „köszönhető”.

Megfogalmazódik, hogy a kritikára általában nem, vagy ha mégis, akkor rendkívül agresszívan reagálnak a működés felelősei, önkritikára pedig szinte egyáltalán nem mutatnak hajlandóságot. A felsorolt gyengeségek több ponton az erősségeknél megfogalmazott jelenségek másik, kimondottan káros oldalára utalnak, amikor is a média mint hatalmi potenciál politikai, gazdasági, kulturális és nem utolsósorban pedagógiai szempontból gyakorol negatív hatást a közgondolkodásra.

A média révén az állampolgár folyamatosan ki van téve a politikai manipulációnak. Akad olyan válaszadó, aki egyenesen bérpolitizálással vádolja a médiát, egyes médiumok szemére veti a pártok iránti feltétlen lojalitást, az egyoldalúságot. A média nagyban hozzájárul a politikai szekértáborok közötti harc kiéleződéséhez, hiszen az ellenségek képek folyamatos megjelenítésével erősíti az általános gyűlölködést.

A média továbbá az egyik legfőbb okozója az általános értékválságnak, a nagyfokú értékvesztésnek, hiszen nap mint nap sor kerül alapvető értékek megkérdőjelezésére, relativizálására. Rendkívül ártalmasak a reklámok, amelyek egyre kendőzetlenebbül és gátálatalanabban szolgálják ki a piaci érdekeket. Több alkalommal merül fel az általános igénytelenség és felelőtlenség, a kétes értékű valóságshow-k és primitív tévésorozatok dömpingjének rendkívül káros hatása, a kultúra, hangsúlyozottan a verbális kultúra elszegényítése.

A gyerekek és a fiatalok valódi igényeire, szükségleteire senki sem figyel, a média nagy része számára ez a réteg csupán potenciális fogyasztóként létezik. A széles körű tájékozódás hátrányai lényegesen nagyobb nyomatékkal fogalmazódnak meg, mint az előnyök. Az információ hozzáférhetősége és legitimációs megalapozottsága ugyanis többnyire irányított és manipulált, inkább nehezíti, mintsem könnyítené a tájékozódást. Felmerül, hogy a média az igénytelenség és a felületesség mellett még hiteltelen is, hiszen megbízhatatlan hírforrások alapján ad közre híreket, megalapozatlan, gyakran áltudományos „tények” közlésével félretájékoztat.

A gyerekek és a fiatalok valódi igényeire, szükségleteire senki sem figyel, a média nagy része számára ez a réteg csupán potenciális fogyasztóként létezik. A széleskörű tájékozódás hátrányai lényegesen nagyobb nyomatékkal fogalmazódnak meg, mint az előnyök. Az információ hozzáférhetősége és legitimációs megalapozottsága ugyanis többnyire irányított és manipulált, inkább nehezíti, mintsem könnyítené a tájékozódást.

A válaszadók többnyire sokallják és rendkívül károsnak tartják a szex, az erőszak, illetve egyes devianciák megjelenését, a pornográfia és a horrorisztikus tartalmak korlátlan terjedését, amelyek torzítják a gyerekek szexualitással és agresszióval kapcsolatos ismereteit, beállítódását.

Számos olyan pedagógiai igény is megfogalmazódik, amelynek kielégítése a médiától lenne várható. Például, hogy valamilyen irányítót adjon az információövezőben történő eligazodáshoz, segítse a nevelési kultúra fejlődését, közvetítsen okos és a nevelőket segítő pedagógiai műsorokat, adjon lehetőséget a szülők és pedagógusok közötti érdemi beszélgetésre, vitára. A média elengedhetetlen feladata lenne pozitív értékeket közvetíteni a gyerekek és fiatalok felé.

Összegzés

A világ szinte közhelyként emlegetett felgyorsulása, a gazdaságban, a kultúrában, az értékrendben bekövetkező, alig követhető folyamatok a közoktatás valamennyi szereplőjére hatást gyakorolnak. A hatásrendszer azonos, de az ezekre adott reakció módja igen csak különbözik.

A leggyorsabban nyilván a gyerekek és fiatalok tudják „venni” a környező világ jelzéseit, életkoruknál fogva ők a legnyitottabbak az újra, és bennük a legerősebb a vágy a változásra, a jelen meghaladására. Ugyanakkor éppen azért, mert még nincs elegendő tapasztalatuk, igénylik a fogódzókat, azokat a felnőtteket, akik kielégítik a biztonság iránti alapvető szükségleteiket.

Elsősorban a szülők feladata lenne ennek a biztonságnak a megteremtése. A szülők azonban a kiszámíthatatlan világban maguk is bizonytalanok, és gyermekeik érdekeit képviselve a legkülönbözőbb módon reagálnak. Vannak, akik az érzelmi biztonságra helyezve a hangsúlyt, akár az iskolával szemben is védik a gyerekeiket. Mások a jövőbeli boldogulás reményében a teljesítmény fokozását várják el, sőt követelik meg a pedagógusoktól. Akadnak olyanok, akik minden felelősséget az iskolára hárítanak, de olya-

nok is, akik gyermekük nevelésében – ha rajtuk múlna – minimális hatáskört sem biztosítanak az intézménynek.

A biztonság iránti szükséglet kielégítéséért természetesen az iskola is felelős. Az ösztönös szülői magatartással szemben itt felkészült szakemberek működnek, akikről méltán elvárható, hogy segítsék tanítványaikat eligazodni a világban, miközben az a dolguk, hogy diákéveik alatt mindazokkal az ismeretekkel és képességekkel felruházzák őket, amelyek esélyt adnak számukra az életben való boldogulásra. A pedagógusok többségében erre meg is van a hajlandóság, de a világ változásaira történő megfelelő reflektálást az ő esetükben is számos tényező nehezíti. Nehéz áttekinthetetlen és kiszámíthatatlan körülmények között hatékonyan eligazítani a következő generációt. A pedagógusok többségét nyomasztja ez a feladat, és nagyban gátolja őket a társadalom egészéből feléjük (is) áradó általános bizalmatlanság és presztízsveszteség. Nem csoda, hogy elbizonytalanodnak, ők maguk is gyanakvóvá válnak, mentálhigiénés állapotuk labilitása, súlyosbodó egzisztenciális gondjaik megnehezítik a nyitást az új dolgok, a változások felé.

Gátló körülmény, hogy a tanárképzés általában nem arra a munkára készíti fel a pedagógusjelölteket, amit az iskolában el kellene látniuk. A felsőoktatás, a szigetszerűen létező korszerű elemek ellenére, nehezen mozdul el a hagyományoktól, mintha egyáltalán nem venne tudomást a változó igényekről és szükségletekről. A jelenleg elinduló nagyszabású átalakulás is – reméljük, csak átmenetileg – a káoszt és a bizonytalanságot növeli, s rövid távon nem ígér igazi áttörést.

A közoktatási rendszerben, az oktatásirányításban tapasztalható kapkodás, a fejlesztés folyamatának töredezettsége, a felerősödő tanügyi bürokrácia gátolja, hogy a koncepció szintjén korszerű és a változásokhoz is igazodni kész reformok széles körben megvalósuljanak. A fenntartók pedig többnyire ki vannak szolgáltatva a nehezedő feltételeknek, a finanszírozás bizonytalanságainak.

Ilyen feltételek mellett a változást leggyorsabban tükrözni képes média sem javítja az iskolai munka, a közoktatás hatékonyságát, annak ellenére, hogy a technikai fejlődés akár hasznára is válhatna a pedagógiai tevékenységnek. Mivel a rendszer egésze szétzilált, a média is inkább a káoszt, a kiszámíthatatlanságot és bizonytalanságot látszik erősíteni.

Merre lehetne továbblépni, kikeveredni a vitathatatlan csapdahelyzetből?

Mindenek előtt a felsorolt szereplők közötti dialógus megteremtésével, a helyzetből adódó lehetőségek és gátló körülmények közös számbavételével. Az elemzésből számos erősség, pozitív vonás is kirajzolódik. Azokból kiindulva lehetne elindulni egymás felé. Az első lépés a kölcsönös bizalom helyreállítása, a szinte minden területen kiépülő szektárok lebontása lehetne...

Jegyzet

(1) A kommentárok szerzői: Gyulai Zsuzsanna (pedagógusok), Peer Krisztina (tanulók), Kádár Judit (szülők), Sallai Éva (tanárképzők), Sinka Edit

(fenntartók), Barlai Katalin (oktatásirányítók), Mécsáros János (média).

Szekszárdi Júlia

Budapest, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete

A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései

Dolgozatomban az iskolaépületek elhelyezését és környezetét, építészeti megoldásainak változásait, az iskolaépületek, valamint az iskola berendezése, továbbá az ott használatos eszközök történeti fejlődését igyekszem nyomon követni az egyes reformpedagógiai irányzatok megjelenésének kronologikus sorrendjében. Ennek aktualitását az utóbbi időszak reformpedagógia iránti felfokozott érdeklődése indokolja. (1)

Miként ezt Németh András a különböző reformpedagógiai irányzatokat ismertető munkájában (1996a, 5.) megfogalmazza: „Az 1880-as évektől megjelenő új gyermekközpontú pedagógiai szemlélet és az ennek nyomán a századforduló követően kibontakozó reformpedagógia nem csupán történeti érdekességeket és tanulságokat hordozó mozgalom. Az elméleti szakemberek és a gyakorló pedagógusok napjainkban Európa-szerte megújuló érdeklődéssel fordulnak az immár reneszánszukat élő – sőt, egyre több országban dinamikusan fejlődő – reformiskolai törekvések felé, amelyek tradicionális formáikban vagy a közelmúltban létrehozott alternatív iskolamodellek számos antropológiai, nevelésfilozófiai, szervezeti és módszertani elemében ott vannak az európai és tengeren túli iskolaügy megújuló elméletében és gyakorlatában. E világmozgalommá váló irányzat hatása kezdettől számottevő volt hazánkban is, jóllehet a sajátos társadalmi, politikai és gazdasági feltételek soha nem kedveztek az újító szándékok intézményesülésének.”

Előzmények

Természetesen az egyes reformpedagógiai irányzatok képviselői – a pedagógiai megfontolásokhoz hasonlóan –, miként ezt munkám következő részében néhány példa alapján bemutatom majd, iskolaépületeik külső és belső térkialakítási megoldásaiban is merítettek a korábbi korszakok pedagógiai gondolkodóinak elképzeléseiből is.

Johann Amos Comenius (1592–1670) szerint az iskola az emberiség műhelye, az örömmel végzett munka színtere. A *Didactica magná*ban (Comenius, 1992, 134–135.) ezt írja: „Legyen az iskola kellemes hely, és hozzon a szemnek kívülről-belülről gyönyörűséget. Az iskola belülről világos legyen, tiszta, mindenütt képekkel díszítve, legyenek ezek akár jeles férfiak képmásai vagy földrajzi ábrázolások vagy történelmi emlékek, akár valamely díszítések, kívülről pedig tartozzék az iskolához nem csupán szaladgálásra és játékra szolgáló térség [...] hanem valamelyes kert, ahova időnként bebocsátjuk őket, hogy szemük legeljen a fák, virágok, füvek szemléletében. Ha így rendezzük el a dolgokat, nem jelent kevesebb örömet iskolába járni, mint ahogy a vásárra szokás, ahol mindig azt remélik, hogy valami újat fognak látni és hallani.”

Friedrich Fröbel (1782–1852), a reformpedagógia egyik előfutára, nevelési gyakorlatában nagy jelentőséget tulajdonított a családi nevelésnek. Keilbauban kialakított nevelőintézetéhez tágas kert és műhely tartozott. Iskolai tantermeinek kialakításában arra törekedett, hogy azok inkább a családi lakószobához hasonlítsanak. Azt hangsúlyozta, hogy miután céljaik közősek, a tanulók, a tanítók és a szülők egy nagy nevelőközösség tagjai, akiket az iskolai élet egyenrangú szereplőinek tekintett. A szülőkkel közösen rendezett ünnepélyek, a játékok és a rendszeres testmozgás, valamint a kertben és a műhelyben végzett munka az iskolai oktatómunka egyenrangú kiegészítőinek számítottak. Az intézetében létrehozott, különböző nemű és életkorú gyermekek családi együttélését

biztosító iskolaközösség, az ott megvalósuló életközeli nevelés nagy hatással volt a későbbi munka- és termelőiskola törekvéseire, valamint a bentlakásos nevelőotthonok belső tereinek kialakítására és pedagógiai gyakorlatára.

Pedagógiai törekvéseinek hatása nyomon követhető Montessori és Decroly eszközeiben, de koncepciójának számos didaktikai-metodikai eleme (például a családszerű iskolai közösség, iskolai lakószoba, a közösségi nevelés és csoportmunka) megtalálható Peter Petersen Jenaplan-iskolájában is (Heiland, 1996, 56., idézi: Németh és Skiera, 1999). A korábban egysíkúan – szinte kizárólag – a frontális oktatómunkára berendezett zárt tantermek (a tanár által irányított oktatás helyett) „multifunkcionálisan” berendezve, sokoldalú feladatvégzésre alkalmassá téve válnak nyitott tanulási térré. A belső tér ilyen kialakítása biztosítja a gyermekek számára az önálló munka, játék, a tapasztalatszerzés feltételeit. Ez a nyitottság, gyermeki szabadság és otthonosság már akkor érzékelhetővé válik, amikor belépünk egy Montessori-, Freinet- vagy Jenaplan-iskola előterébe vagy folyosójára. Például a Jenaplan-csoport termeinek ajtóit egész nap nyitva vannak. A tanulók a foglalkozások alatt is szabadon ki-be járhatnak.

Mivel a különböző reformpedagógiai koncepciók általánosan jellemző törekvése a gyermeki fejlődés testi és lelki sajátosságaira a lehető legteljesebben odafigyelő optimális pedagógiai környezet kialakítása, az alábbiakban tekintsük át – megjelenésük időrendjében haladva – az egyes reformpedagógiai irányzatok képviselőinek a pedagógiai tér kialakítására vonatkozó nézeteit.

Térelrendezés a Montessori-iskolában

A gyermek szellemi fejlődésének megfelelő környezet kialakítása lélektani feladat [...] a nevelés nagy kérdése pedig az, hogy miként tartjuk tiszteletben a gyermeki egyéniség megnyilvánulásait, és miképpen biztosítjuk cselekvési szabadságát... (Montessori, 1930a, 16.)

Maria Montessori (1870–1952) az első „casa dei bambini”-t, gyermekházat (vagy ahogy Burchard Bélaváry Erzsébet 1930-ban Montessori *Az ember nevelése* című munkájában fordította: a „Kisdedek Háza”-t) Rómában, egy külvárosi bérház földszintjén nyitotta meg. Antropológiai és pszichológiai alapozású pedagógiájának lényege „az előkészített környezet”. Nála az architektúra „csak” a belső tér kialakítására korlátozódik, az viszont magas szintű, organikus egységben biztosítja a Montessori-módszer sikerét.

Montessori gyermekszemlélete és ebből kibontakozó pedagógiai koncepciója Rousseau-i ihletettséggű. Úgy nevelhetjük legeredményesebben a gyermekeket – vallja –, ha engedjük őket szabadon cselekedni.

„Az életnek nem akkor vagyunk a segítségére – mondja –, ha elnyomjuk megnyilvánulásait, hanem akkor, ha könnyítünk kifejlődésén, és megoltalmazzuk a fenyegető veszélyektől. Ezért kell elhárítanunk a gyermek útjából a fejlődése elé gördülő akadályokat, ezért kell tekintettel lennünk a szükségleteire és biztosítanunk szellemi élete természetes spontán kibontakozását. Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek mindent, amire képes, önállóan is elvégezhesen.” (Montessori, 1930a, 10.)

Módszerem kézikönyve című összefoglaló munkájának egyik fejezete részletesen foglalkozik a pedagógiai környezet kialakításával. Térelrendezésében gyökeresen szakított a hagyományos iskolával. Megszüntette a tanterem centrális elrendezését. Termeiben nincsenek padok és katedra. Az osztály egyszerre tanítása, tehát a frontális munka ismeretlen. Mivel pedagógiája a gyermeki öntevékenységre épít, berendezési tárgyai a gyermek méretéhez igazítottak. Bútorzata egyszerű és könnyű, hogy a gyermekek maguk tudják igényeik szerint be- és átrendezni, valamint rendben tartani. Alacsony asztalok, székek, mosdók stb., arra is ügyelve, hogy könnyűek is legyenek, hogy a kisgyermek is könnyűszerrel emelgethesse őket, és például az asztalokat akár egymaga is kiviheesse a teraszra

vagy a kertbe. Sőt, nem csak a gyermek fizikai erejét veszi tekintetbe, hanem egyszerűbb lelkivilágához is igyekszik alkalmazkodni. Súlyos, nagy ajtók helyett könnyű függönyöket alkalmaz, nagy, fiókos szekrények helyett alacsony szabadpolcokat, aminek következtében „az iskola megszűnik a kinszenvedések helye lenni” (Montessori, 1930a, 14.). Mindez kettős előnnyel jár. Egyrésztől kedvessé és kellemessé válik a környezet, másrészt jóval olcsóbban is berendezhető egy-egy terem, mint ha súlyos keményfából, vasból készült „szabadalmaztatott” padok, katedra stb. kerülnének oda.

Ilyen környezetben mód nyílik „a gyermeket úgy irányítani, hogy maga használjon és rendezzen el mindent, hogy maga mosson, töröljön, rakosgasson, fényszerkess; s ezzel egy olyan munkakörbe avatjuk be, amely kiváltképp megfelel neki. [...] A gyermekek mindezt óriási örömmel teszik, és rövid idő alatt olyan ügyességre tesznek szert, hogy mindenkit bámulatba ejtenek ügyességük és intelligenciájuk csodálatos megnyilatkozásaival. Nagy felfedezés volt ez még nekünk is, akik éppen csak az alkalmat nyújtottuk erre.” – írja *Az ember nevelése* című munkájában (Montessori, 1930b, 15.).

Módszere gyors elterjedésének egyik okát éppen abban látta, hogy a gyermekek nagyon szeretnek abba az iskolába járni, ahol aktivitásuk a saját környezetük rendben tartására irányul. A gyermek ugyanis nem csak állandóan tesz-vesz, hanem közben folyamatosan tanul is. Montessori, saját bevallása szerint, kinyilatkoztatásként élte meg azt a felismerést, hogy a gyermek szellemi aktivitása legalább olyan erős, mint a cselekvési ösztöne.

A Montessori pedagógia térelrendezésének jellemző vonásait összegezve megállapíthatjuk, hogy az általa kialakított új tanulási környezet nagyon jól motivál, és a kellemes manuális tevékenységek mellett rendkívül élénk szellemi aktivitásra sarkall. Ez biztosítja módszerének máig tartó, töretlen sikerét.

A Waldorf-iskolák térszerkezeti elemei

„Mindenfajta nevelés önnevelés, és mi mint tanítók, nevelők csak a saját magát nevelő gyermek környezetét alkotjuk. A legkedvezőbb környezetet kell megteremtünk, hogy a gyermek úgy nevelje általunk önmagát, ahogy belső sorsát követve nevelődnie kell.”
(R. Steiner)

Rudolf Steiner (1861-1924) nevelési elveit és abból kibontakozó térkonceptióját teljesen áthatják saját kora szellemi áramlatai. A Waldorf-pedagógia térelrendezésének részletes vizsgálata előtt vázlatosan érintem a korabeli életreform-törekvések és a teozófiával, antropozófiával kapcsolatban álló személyek hatását.

Steiner 1902–1921 között a Teozófiai Egyesület német szekciójának elnöke volt. A teozófia a monizmus egyik válfaja, egyrészt a tudomány és a vallás szintézisére tett kísérlete révén, másrészt a gyökerei miatt, amelyekre utal. „A monizmus, panteizmus, evolucionizmus és a karma-törvények” képezik a teozófia lényegi alapjait.” – írja Rupert (1993, 22. o.). Bár a teozófia a materialista darwinizmus ellen fordult, hatását tekintve mégis egyfajta spirituális darwinizmust képvisel. Evolucionizmusa pedig döntően befolyásolta Steiner pedagógiáját. A teozófia tanítása szerint fejlődése folyamán az emberiség eltávolodott az isteni eredettől, és az evolúció útja ismét ehhez a szellemiként értelmezett istenihez vezet vissza. (Ezt a visszatérést az isteni-szellemihez tematizálja az életreform-mozgalom emblematikus személyisége, a teozófus Hugo Höppener [művésznevén: Fidus] „Fényimája”). A fejlődés célja tehát az isteni egységhez való visszatérés, mely a régi gnosztikus hagyományokhoz kapcsolódik: gondolati alapja, hogy az „én” alapvetően annak köszönheti létét, hogy az isteni fényből, a logoszból vagy a gnózis esetében a pleromából egy szikra az anyagba hullott. Ez az „én” most arra törekszik, hogy visszatérjen az igazi, „magasabb önmagába”, az eredeti isteni egységbe. Ha az ember igazi, „magasabb énjét” isteniként ismeri fel, akkor maga váltja meg önmagát. Az igazi,

magasabb én felismerésével egybekapcsolódik az önmegváltás és a visszatérés az isten-emberhez – ez áll a teozófia pedagógiai evolucionizmusának középpontjában. Hívei között számos értelmiségi és tudós található, akik elfordultak a természettudományos pozitívizmustól, és más orientációkat kerestek.

Steiner 1921-ben kilépett a Teozófiai Társaságból, és megalapította az Antropozófiai Társaságot, melynek alapeszméje szerint: „Az antropozófia az egyetlen modern és krisztusi alapon álló szellemi tudomány”. Eszmerendszere számos ponton kapcsolódik a teozófiához, ő is szinkretisztikusan jár el, kifejleszt egy sajátos kozmologikus tanítást, tudományként értelmezi magát, és gnosztikus tanokat mutat fel.

Ellentétben a teozófiával, Steiner megkísérli az antropozófiát ismét erősebben közelíteni a kereszténységhez. Az ő Krisztus-tanában Jézus személyében nem csak Buddha inkarnálódik, hanem az óiráni vallásalapító Zarathusztra is (Steiner Krisztus-tanát bővebben lásd: *Brumik*, 1992, 347–356. o.). Ez a látásmód Steiner évekig tartó Nietzsche-tanulmányainak eredménye. A teozófusok azon elképzelése, miszerint minden ember az istenihez való visszatérésre törekszik, könnyen összehozható gondolatilag Nietzsche Übermensch-eszméjével (bővebben lásd: *Baader*, 2005, 66–85.).

Luckmann értelmezésében a teozófia és az antropozófia egyaránt a modern kori vallássosság egy-egy formája. Ez a „kvázivallásos” világ- és emberszemlélet tükröződik a Waldorf-iskolák épületeinek és belső tereinek szakrális jellegében:

1. Az archaikus „szent” tér elemeinek továbbélése, például a tanteremben elhelyezett évszakasztal, mint „osztályoltár”.

2. Ezek sajátos átszíneződése az antropozófia világfelfogása által, mert tudatosan megtervezettek az épület belső terének különleges színhatásai is. A világos, pasztell tónusok használata; az almazöld, az okker, a kék, a barackvirág és a piros színek alig észrevehető átmenetekben, illetve árnyalatokban történő alkalmazása. Ez a differenciált színhasználat nem csupán a művészi igényű megjelenítés egyik esztétikai megnyilvánulása, hanem a valóság átélését elősegítő sajátos eszköz. A színélmény segítségével – mint a képzőművészetben általában – a valóság lényegének, a lelkiének és a szelleminek, az érzékelhetőnek és az érzékek felettinek kell megragadhatóvá válnia.

3. Ezen jegyek megjelenése az iskola „kváziszakrális” téri elemeiben, például a Waldorf-iskola termeinek falait – bibliai történeteket vagy a szentek csodatévő cselekedeteit ábrázoló képek helyett – a gyermekek alkotásai díszítik, melyeken az alapszínek és azok átmenetei a hangsúlyosak. Különösen az alsóbb osztályokban még az alakábrázolások esetén is elmosódnak az éles kontúrok (*Németh és Skiera*, 1999, 133. o.).

A fentiek alapján hipotézisként fogalmazható meg, hogy Steiner Waldorf-iskolája nem hétköznapi profán tér, hanem az antropozófia vallási rendjének megfelelően kialakított (kvázi)sakrális tér, ahol a tanító és a tantestület mint laikus „papi” testület celebrálja a laikus „nevelési istentiszteletet”. Ezt a számos szertartásszerű elemet tartalmazó nevelési programot Steiner átfogó és minden apró részletre kiterjedő gondossággal alakította ki.

Konceptiójának vezérelve a „művészi igényű megjelenítés”, mely az épület homlokzati kialakításától a külső környezeten át a belső tér megkomponálásáig a színek, formák,

Steiner Waldorf-iskolája nem hétköznapi profán tér, hanem az antropozófia vallási rendjének megfelelően kialakított (kvázi)sakrális tér, ahol a tanító és a tantestület mint laikus „papi” testület celebrálja a laikus „nevelési istentiszteletet”. Ezt a számos szertartásszerű elemet tartalmazó nevelési programot Steiner átfogó és minden apró részletre kiterjedő gondossággal alakította ki.

a hang és a szó egymásba és egymással való összefonódásán át organikus egységet alkot. Az Európa-szerte és hamarosan a tengeren túlra is elterjedő Waldorf-pedagógia újszerű kialakítású épületeinek előképe a Steiner közreműködésével és útmutatásai alapján a Baseltől 10 kilométerre fekvő Dornach központjában, a Jura hegység festői környezetében, 1913-ban épült első Goetheanum, melyet 1925-ben a vasbeton tartószerkezetű második Goetheanum megépítése követett.

1913. szeptember 20-án rakták le a Johannesbau, az antropológia leendő központjának alapkövét, egy pentagon-dodekaédert, egy platóni testet, olyan helyszínen, amely valamikor druida szentély, őskeresztény misztérium-hely és misztikusok zárandokhelye volt. Ezt a formájában egyedülálló épületet is Rudolf Steiner tervezte. A kivitelezést irányító építész Carl Schmid-Curtius volt. Az építkezés alatt dült az első világháború, de az egymással háborúban álló nemzetek fiai Svájcban békés egyetértésben dolgoztak közös szellemi otthonuk felépítésén. A kétkupolás épület alapja beton volt, a felépítmény és a kupolák fából készültek. Az épület szimmetriatengelye kelet-nyugati irányú, akárcsak a régi katedrálisoké. 1914. április 1-jén, még az építkezés alatt tartották az épület felszentelését, mely 1918-ban kapta mai nevét, a Goetheanumot. 1920. szeptember 26-án volt az ünnepélyes megnyitó.

A belső teret a szivárvány színeiben játszó freskók és csodálatosan megmunkált, speciálisan csiszolt üvegablakok díszítették. A Nagyteremben álló faragott oszlopok – kétszer 7, különböző fából, melyek az ősbolygókat jelképezték – mind magukon viselték Steiner művészkézének nyomait.

Maga az épület az Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft (Általános Antropológiai Társaság) központja is lett, titkársággal, kiszolgáló helyiségekkel, könyvtárral. A könyvkiadó külön épületben kapott helyet.

Itt működik a Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, (a Szellemtudomány [antropológia] Szabad Főiskolája) is.

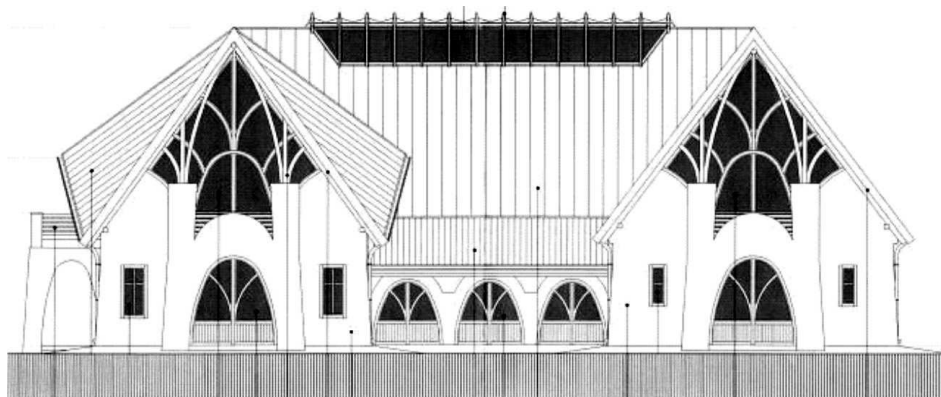
A 12 hektáros kert, mely biodinamikusan gondozott, nem öncélú; az itt termett gyümölcsöket, zöldségeket frissen, helyben árusítják, a gyógynövényekből a közeli Arlesheimben homeopátiás elven készített orvosságok készülnek, a festőnövények anyagát pedig például a Nagyterem freskóihoz használták fel. A kertben több melléképület funkcionál kiadóként, műteremként stb.

A kétkupolás első Goetheanum fából készült épületét 1922. december 31-én éjszaka tűzvész pusztította el.

1928 húsvétján avatták fel az új épületet. Itt található Közép-Európa egyik legnagyobb színházterme, 1000 nézővel. Akárcsak elődjénél, itt is 7–7, immár betonból készült oszlop tartja a mennyezetet, melynek 12 motívuma az emberiség szellemi fejlődését ábrázolja. A színpad 23 méter széles, ugyanolyan magas, és 20 méter mély, Európában a legnagyobb. A nagyteremben rendszeresen játsszák Steiner misztériumdrámáit, Goethe *Faustját*, valamint euritmia-bemutatókat, koncerteket tartanak. Az épületben van még egy kisebb színház- és két kisebb előadóterem is, 450, illetve 200 és 180 férőhellyel, valamint könyvtár és archívum is.

Az építészeti megoldások közül talán a legszembeötlőbb az iskolaépületek falain a vízszintes és függőleges élek, illetve derékszögű falsarkok találkozásának hiánya. Ahol ez elkerülhetetlen – például az ablakok kávéinál –, ott, amennyire a tartószerkezet megengedi, lekerekítik ezeket az éleket. A tudatos tervezéssel kialakított építészeti megoldások kapcsán megfigyelhetők az organikus rendre, a fokozatokban megnyilvánuló növekedés, változás kifejezésére irányuló formaalkotó törekvések. Az újonnan kialakított épületek körültekintő adaptációja a táj és az épület közvetlen környezetéhez harmóniát áraszt, és a világ rendezettségét sugallja a látogató számára.

Belépve az iskolába meglepéssel tapasztaljuk, hogy a termekben a padok elhelyezése megegyezik a hagyományos iskoláéval; szabályos rendben, frontálisan, a tanárral



3. ábra. Az iskolaépület északi homlokzatának részlete (4)

Steiner (1992, 21.) mondja: egészen a „magas fejlettségű” emberig. Ehhez nyújt hatékony segítséget a fentiekben ismertetett iskolai tér- és környezetkialakítás.

A Dalton-plan iskolai terei

*„... a nevelésnek olyan élő folyamatnak kell lennie, amely felkelti és ébren tartja a tanulók saját munkájuk iránti érdeklődését.” [5]
(Parkhurst, 1982, 19. o.)*

Helen Parkhurst (1886–1973) amerikai tanítónő pályáját osztatlan vidéki iskolában kezdte, ahol saját munkájának megkönnyítése céljából „tanulósarkokat” létesített. Később tanári diplomát szerzett, és 1915–1918 között Montessori tanítványa, majd képviselője volt. Programja, a Dalton-plan nevét a Dalton városában 1920-ban létrehozott középiskolájáról kapta. Parkhurst koncepciójának alapvető jellemzője az a törekvés, hogy az iskolai tér belső differenciálódása a gyermeki individuum tanulási ütemének megfelelően történjen. Ennek érdekében felszámolta a hagyományos osztálymunkát, és a tantermeket átrendezte szaktanteremmé. Egyszerre igyekszik biztosítani a szabadságot és az iskolai munka közösségi nevelésben rejlő értékeit.

„...A Dalton-terv legfontosabb célja mindenfajta kényszer megszüntetése. Céljának mind a tanár, mind pedig a tanuló felszabadítását tekinti” (Parkhurst, 1982, 82.).

Módszerének kialakításához a nevelésfilozófiai alapot az amerikai pragmatizmus John Dewey által megfogalmazott iskolakoncepciója szolgáltatta: „A demokratikus nevelésnek nem csupán az a célja, hogy az egyén az őt körülvevő csoport életének értelmes része legyen, hanem az is, hogy különféle csoportok között olyan állandó kölcsönhatás alakuljon ki, amelynek nyomán egyetlen egyén, egyetlen gazdasági csoport sem tud másoktól függetlenül létezni.” (Dewey, 1899, 61.)

Iskolaépületének szerkezete – az USA-ban kialakult építési gyakorlatot követve – az úgynevezett könnyűszerkezetes technológiával készült. Az egyszintes, pavilonrendszerű alaprajzi kialakítás előnye a termék többirányú természetes megvilágítása. Továbbá ez az alaprajzi elrendezés – melyet a ma is működő holland Dalton-plan iskoláknál is megfigyelhetünk – kínálja az egyes tantermek szaktanteremként – ahogy Parkhurst nevezte: „laboratories” – történő berendezését. Ezekben az itthon leginkább „(szak)kabineteknek” nevezett tantermekben álló falitáblákon, szekrényekben és polcokon az egyéni munkához szükséges gazdag eszközválaszték: kísérleti és szemléltetőeszközök, szakkönyvek, feladatlapok, terepasztalok stb. nyerne elhelyezést.

A másik lehetséges, illetve elterjedt alaprajzi megoldás az aulás rendszer, melyben az egyes csoportszobák egy nagyobb belső tér körül felfűzve helyezkednek el. Előnye kettős: egyrészt kiküszöbölhetők a hosszú folyosók, másrészt az iskolaépület centrumában helyezhető el a „dokumentációs központ”. Itt tárolják a pedagógiai munkát elősegítő, minden tanuló számára egyaránt hozzáférhető, az egyéni és csoportmunkát megkönnyítő taneszközöket. Az egyes taneszközök mellett asztal és néhány szék is található, amelyek az önálló tanulási időszakban a gyermekek munkahelyéül szolgálnak. Ezek alatt a „Dalton-órák” alatt, tehát az önálló, szabad tanulási időben a diákok megkötöttség nélkül átmehetnek az egyik kabinetből a másikba, ahol a tanácsokkal szolgáló tanár mellett a munkájukhoz szükséges taneszközöket is megtalálhatják.

Az iskolai gyakorlatban – angliai közvetítéssel – Parkhurst koncepciójának különböző változatai alakultak ki a kontinensen is. Közös elem a tananyag feladatterv és teljesítménylap által rögzített módon történő felosztása. Ő eredetileg a feladatlap helyett a tanuló és a tanár közötti írásos szerződés megkötését javasolta, de ez a gyakorlat az európai iskolákban nem honosodott meg. A tanulmányi „penzum” átvételével a tanuló bizonyos szerződés-szerű kötelezettséget is magára vállal, aminek a betartását és a teljesítését a szaktanárral kell igazoltatnia a magánál tartott ellenőrző lapon (Németh és Skiera, 1999, 170.).

Összegezve elmondható, hogy a Dalton-plan erénye az eltérő gyermeki sajátosságokra történő odafigyelés, továbbá a demokratikus társadalom érdekében végzett, egyéni felelősségvállaláson alapuló tanulás megszervezése, amely az önállóságra nevelés mellett segít az együttműködési készség kialakításában is.

A Winnetka-plan differenciált belső terei

Carleton W. Washburne (1898–1968) pedagógiai reformkonceptiója és annak megvalósítására kialakított pedagógiai tételrendezése számos közös vonást mutat honfitársa, Parkhurst Dalton-planjével. Washburne első iskoláját 1922-ben Chicago egyik külvárosában, Winnetkában nyitotta meg. Gyakorlatias szemlélettel a tananyagot két jól elhatárolt egységre osztotta:

1. Általános és szükséges ismeretek ('common essentials', 'academic subjects'). Itt az osztályonként elérendő tudásszintet meghatározták, s az egyes tantárgyak alapkövetelményei mindenkiel szemben azonosak, de az elsajátítás üteme különböző.

2. Alkotó- és csoportmunkák ('group and creative activities'). A tevékenységformák kiválasztása az érdeklődésen alapul: azonos időtartamban foglalkoznak művészeti alkotótevékenységgel, újságszerkesztéssel, önkormányzati ügyek megbeszélésével. Intézménye belső tereinek kialakítása ('subject rooms') az új ismeretek elsajátításának nagyfokú individualizációját biztosítja, a taneszközök minden tanuló számára mindenkor egyaránt

A terem berendezését a tanár koncepciója alapján, de a gyermekekkel és a szülőkkel együtt célszerű kialakítani, helyet biztosítva az otthonról hozott játékoknak, gyűjteményeknek, állatoknak, könyveknek stb. Csak ezeknek a személyes és kedves dolgaiknak a megfelelő elhelyezésével válik az osztályterem valódi „iskolai lakószobává”, amelyet a gyermekek azután sajátjuknak tekintenek. Az így kialakított pedagógiai tér már nem csupán a tanulás helye, hanem funkcionálisan megtervezett, sokféle ösztönző tapasztalatot is biztosító környezet, amely a komplex gyermeki művelődési folyamatok színhelyévé avatódik.

elérhető elhelyezése pedig elősegíti a tanulók számára az egyes feladatok egyéni haladási ütemben történő elvégzését (Németh, 1996a, 93.).

Ezzel szemben a csoportmunka tereinek kialakítása olyan kiemelt fontosságú közös tevékenységekre ad lehetőséget, mint például a színjátszás, iskolai újság szerkesztése, kézimunka, együttes muzsikálás, rajzszakkör vagy a testnevelés-foglalkozások.

A Winnetka-plan deklarált célját: egyrészt az egyén személyes fejlődésének segítését, másrészt a csoportos tevékenységekben rejlő közösségi értékek kiaknázása közötti egyensúly megteremtését jól biztosítja a Washburne elgondolásai alapján kialakított pedagógiai tér.

A Jenaplan-iskola térkialakítása: az iskolai lakószoba

„Csak ott valósul meg a nevelés, ahol az olyan valódi emberi közösség is megtalálható, amelyben a tanulók egymás érdekében önzetlenül tevékenykedve vannak jelen, miként az talán legszebb formában az anya és gyermekének közösségében – a minden nevelő számára megadott legtisztább ősi képben – megfigyelhető.”
(Petersen, 1971, 25..)

Peter Petersen (1884–1952) a jenai egyetem pedagógia professzoraként 1924-ben alapította meg gyakorlóiskoláját, melyet a rendkívül nehéz politikai, gazdasági és háborús körülmények ellenére 1950-ig működtetett. A jenai egyetemen folyó iskolakísérlés előzményei hamburgi egyetemi magántanári működésének idejére nyúlnak vissza. Ekkor került szoros kapcsolatba a nemzetközi reformtörekvésekkel, melyeket megismerve a Lichtwark-iskolában folyó munkája során ötvözött saját, akkortájt kidolgozott nevelésméleti koncepciójával. A Jenaplan-iskola elnevezést csak később, a New Education Fellowship (5) 1927. évi, Locarnóban megrendezett nemzetközi konferenciájának résztvevőitől kapta. (6)

Petersen intézménye antropológiai, valamint didaktikai-metodikai alapelveit tekintve nevelőiskola, melynek középpontjában a közösségi nevelés áll. A nevelés a közösségben és a közösség által történik. A valódi közösségben az egyén szándék nélkül jelenik meg, és életének értelmét tapasztalja meg. Az egyén közösségi keretek között válik személyiséggé (Németh, 1996b, 5.).

Felfogásában a nevelés lényegét tekintve „ kozmikus funkció”, olyan történés, amely alapjaiban független az emberi akarattól. A nevelés szolgálatában álló pedagógiai cselekvés pedig olyan, nem tudatos szolgálat, amely elősegíti a gyermekben az emberlétből fakadó nemes humanitás legkedvezőbb kibontakozását. Az általa képviselt „kváziszakrális” nevelésfilozófiai álláspont egy sajátos térkonceptió kialakítását eredményezte. Azt vallotta, hogy valódi nevelés csak a személyesen átélt megismerés eredményeként valósulhat meg, és az iskolai életnek, a nevelő oktatás tereinek a szükséges élettapasztalat megszerzéséhez kell megfelelő terepet biztosítaniuk (Petersen, 1998, 15.).

A jenai egyetemi gyakorlóiskola helyének kiválasztása nagy gondossággal történt. Az épület Jena város nyugati hegyoldalán, festői szépségű környezetben áll. Az ablakokon tekintve nyugat felé a thüringiai erdők, kelet felé pedig a város látképe tárul elének. Petersen iskolaépülete építészeti kialakításában egy „hagyományos” oldalfolyosós, egytraktusos, négyszintes, „Z” alaprajzú épület, melyet északnyugati oldalán a tornacsarnok zár le. Tágas udvarán sportpálya és – a gyakran csapadékos időjárás miatt – részben fedett játszótér is található, ahol minden korosztály megtalálja a neki megfelelő játékokat. Előterét és folyosóinak falait a tanulók munkái díszítik, melyek szinte kivétel nélkül közös alkotások: például a tanév eleji kététes közös táborozásról összeállított fotómontázsok.

Petersen (1971, 56.) erőteljesen kritizálta a hagyományos iskolai tanterem frontálisan elrendezett padosait, mely merev belső rendjével, évek hosszú során át változatlanul továbbélő formájával „az elvesztegetett szellemi erő siralmas látványát nyújtja”.

A Jenaplan-iskola egyik specialitása, hogy – más reformpedagógiai koncepcióktól eltérően – az individualizált tanulói munka helyett főként a csoportmunka szerepét hangsúlyozza, és ennek szellemében történik az egyes termek belső terének kialakítása is. Petersen a tanterem helyett olyan „iskolai lakószoba” kialakítására törekedett, amelyben természetes módon valósulhat meg a különböző életkorú gyermekek felelősségteljes együttműködése, közös munkája és kölcsönös segítségnyújtása.

A Jenaplan egyik legszembevetőbb sajátossága, hogy megszűnnek benne a hagyományos évfolyamosztályok, illetve azokat olyan „alcsoportok” váltják fel, melyekben közel azonos életkorú (általában 2–3 évfolyamhoz tartozó) gyermekek nyernek elhelyezést. Jenában ez a következő csoportelosztásban valósul meg:

- alsósok csoportja: 1–3. iskolaév,
- felsősök csoportja: 7–8. iskolaév,
- középső csoport: 4–6 iskolaév,
- ifjúsági csoport: 9–10. iskolaév.

A belső tér kialakításának önmagában is jelentős nevelőfunkciója van. Az önálló és öntevékeny munkát és tanulást, „a belső erők összegyűjtését” kell elősegítenie. „Az osztályteremnek nem csak az a funkciója, hogy meghatározott számú gyermek számára higiénikus elhelyezést biztosítson, hanem ennél nagyobb jelentősége is van. Hozzá kell segítenie a benne összegyűlt tanulókat a koncentrációhoz, az erőgyűjtéshez, és egyfajta belső rendezettség kialakításához. Az iskolai lakószoba kialakítása nagy segítség az eredményes munkához, de még fontosabb szerepe van a tanuló jellemfejlődésének alakításában. Az úgynevezett hagyományos iskolában minden arra alapozódik, hogy a tanuló „figyelmes” legyen, méghozzá egy egészen meghatározott módon: az osztályterem egy meghatározott pontjától, a katedrától, a táblától vagy éppen a térképtől kiinduló hatásokra figyeljen. Ezek a hatások többnyire szóbeli megnyilvánulások. Ilyen meggondolásból helyezték el az ablakokat és a dekorációt szolgáló képeket is. A színek kiválasztását is az határozza meg, hogy a gyermek figyelmét semmi se terelje el” – írja Petersen (1971, 57.).

Ezért hangsúlyozza az osztályterem lakószoba jellegét, melyeket nem a megszokott iskolai bútorokkal, hanem egyszerű és természetes színű asztalokkal és az iskola higiéniai előírásainak megfelelő támlás, összecsukható székekkel kell berendezni. Az asztalok és székek is többfunkciósak. Az asztalok téglalap vagy párhuzamos trapéz alakúak, és két asztal hosszabb oldalával összetolva szabályos hatszög alakú felületet ad, melyen hat gyermek tud csoportban együtt dolgozni vagy akár együtt étkezni. A könnyen mozgatható székek akkor is jól használhatók, ha például csoportos beszélgetéshez kört kell kialakítani vagy a takarítás ideje alatt egymásra kell őket pakolni.

A különböző munkaeszközök és egyéb oktatási segédeszközök elhelyezése szekrényekben történik, ahonnan a tanulók szükség szerint bármikor bármit elővehetnek. Petersen pedagógiai koncepciója szerint a gyermekeknek gyakorolniuk kell a taneszközök kiválasztását, hogy tervezni tudják munkájukat, mérlegelve azt is, hogy mi mindenre lesz szükségük egy-egy feladat elvégzéséhez. A foglalkozások alatti szabad mozgás során azt is megtanulják, „hogy az oda- és visszaút során értelmetlen dolgok ne zökkentsek ki őket a munkából. Emellett biztosítja annak lehetőségét [...], hogy bepillantsanak társaik munkájába is. Ez tehát többé már nem minősül tiltott cselekedetnek, ’puskázásnak’, [...] mert minden eszközzel biztosítani kell a természetes érdeklődés kialakulásához és az emberi kapcsolatokhoz szükséges mozgás- és véleménysszabadságot.” (Petersen, 1971, 58., idézi Németh és Skiera, 1999, 194.)

Egyes eszközök tárolása és használata a „munkasarkokban” történik. A munkasarkok fontos segítséget nyújtanak a terem belső rendjének kialakításához és az ott elhelyezett munkaeszközök funkcionális használatához. (Itt jól megfigyelhető Helen Parkhurst hatása.)

A munkasarkok közül didaktikailag talán a legfontosabb a „bemutató sarok”, amelyben a gyermekek mesélhetnek és/vagy bemutathatják az általuk készített munkákat. Eb-

be mások is bekapcsolódhatnak, elmondhatják saját élményeiket, illetve megfogalmazhatják javaslatukat. Ez a kör abból a szempontból is jelentős, hogy – a tapasztalatcsere túlmenően – természetessé teszi a munkasarkokban folyó tevékenységet. Az elvégzett munka eredményei, kilépve a névtelenség homályából, ebben a sarokban kapnak nyilvánosságot. A többi „sarok”: játszósarok a társasjátékok és nehézségi fokuk szerint elrendezett fejlesztőeszközök számára. Barkácssarok: itt helyezik el a szerelődobozokat a különböző barkácseszközökhöz, a hozzájuk tartozó használati utasítással, valamint a különböző „hulladékanyagokat” tartalmazó dobozokat a szabad munkához. Könyvtársarok: Az alsósok csoportjában képeskönyvek és kifestőkönyvek, köztük olyanok is, amelyeket közösen készítettek. A középső és felsős csoportban a képeskönyvek mellett gyermek- és ifjúsági könyvek, szakkönyvek is találhatók katalogizált rendben. Mérésarok: itt mérési feladatokat végeznek különböző természetes anyagokkal, mint például bab, pálcika, kagyló stb., meghatározva az ott tárolt mértani testek méreteit, felszínét és térfogatát. A felsősök az eredményeket grafikonok segítségével is ábrázolják. Zenesarok: Kottákat és feladatlapokat tartalmaz a különböző (harangjáték, xilofon, cintányér és egyéb ritmikai eszközök) hangszerek használatához. Magnetofon, CD-lejátszó szolgál a közös zenehallgatás céljára. Az év során az egyes munkasarkok tartalma folyamatosan változik és egyre gazdagabbá válik, sőt új munkasarkokkal is bővíthet (Wilma de Jonge, Peter Pels és Goverien de Visser alapján idézi Ehrenhard Skiera).

A terem berendezését a tanár koncepciója alapján, de a gyermekekkel és a szülőkkel együtt célszerű kialakítani, helyet biztosítva az otthonról hozott játékoknak, gyűjteményeknek, állatoknak, könyveknek stb. Csak ezeknek a személyes és kedves dolgoknak a megfelelő elhelyezésével válik az osztályterem valódi „iskolai lakószobává”, amelyet a gyermekek azután sajátjuknak tekintenek. Az így kialakított pedagógiai tér már nem csupán a tanulás helye, hanem funkcionálisan megtervezett, sokféle ösztönző tapasztalatot is biztosító környezet, amely a komplex gyermeki művelődési folyamatok színhelyévé avatódik.

Véleményem szerint ez a gyakorlatias és rugalmas koncepció a Jenaplan elterjedésének fő oka. Példaértékű iskolamoddellé pedig a Petersen szándéka szerinti folyamatos fejleszthetőség tette.

A Freinet-iskola funkcionális környezete

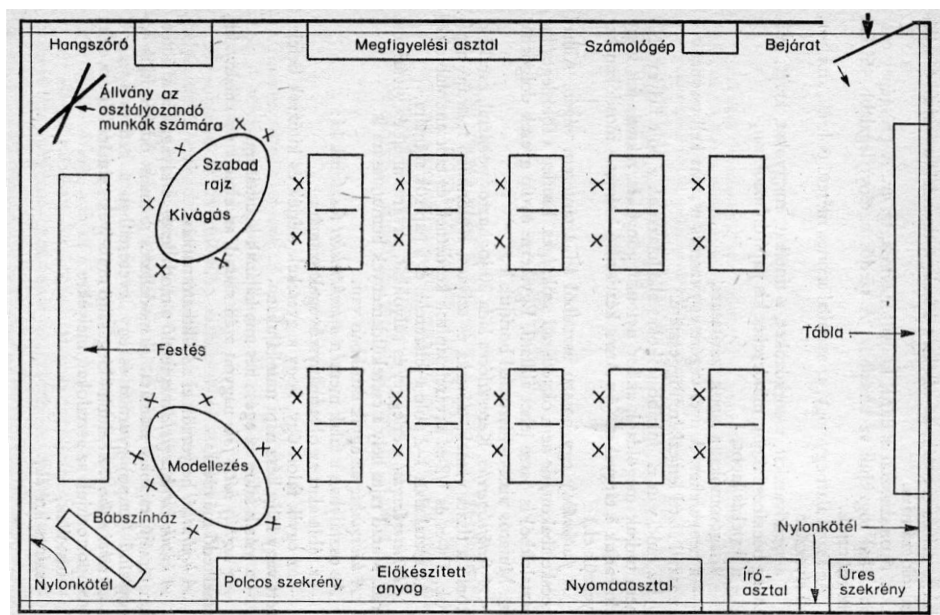
„Mi a valóságból kiindulva akarjuk a nevelés alapvető és tartós feltételeit kialakítani. Ehhez olyan munkaeszközöket, olyan oktatási technikákat és szervezeti formákat keresünk, amelyek a tanárok emberi mértékű, elviselhető terhelése mellett a lehető legmagasabb nevelési hatások elérését teszik lehetővé.” (Freinet, 1979)

Célestin Freinet (1896–1966) francia reformpedagógus háborús élményei és a származása miatt is megtapasztalt társadalmi igazságtalanságok hatására kezdett sajátos pedagógiai koncepciójának kidolgozásához. Nála az iskolaépület architektúrájának kialakítása során minden a belső térre irányul. Míg Montessori és Petersen a hagyományos osztályszerkezet átrendezésével a különböző életkorú gyermekek együtt tanulását biztosító csoportszobák kialakítására törekedtek, addig Freinet a hagyományos osztályterem reformját valósította meg. Amint az módszere kialakulásának folyamatát leíró munkájából (1982, 14.) egyértelműen kiderül, célja az iskolai élet természetes gyermeki életfolyamattá alakítása.

Freinet iskolájában a nyomdával végzett önálló munka bevezetése nem csupán a hagyományos tankönyvek megszűnését, hanem az osztályterem belső terének új elrendezését és berendezését is magával hozta (4. ábra). Ehhez az új szellemben végzett munkához ugyanis nem csak az új munkaeszközök kellenek, hanem egy funkcionálisan megtervezett és felépített környezet kialakítására is szükség volt. Felesége, Elise Freinet A

népi pedagógia születése című írásában érzékletesen mutatja be azt a folyamatot, ahogy egy-egy új eszköz bevezetése természetes módon hozta magával az osztályterem belső képének átalakulását:

„...Frienet mozgatható asztalokról, összehajtható székekről, gyermekkönyvtárakról, vitrinekről, akváriumokról, szövőszékekről, a közös teremhez ajtó nélkül csatlakozó kis műhelyekről álmodik, melyekben a tanulók kedvük szerint helyezkedhetnek el. Álmodozni nem kerül semmibe, de a valóság messze elmarad az álmoktól [...]. És akkor csupán azért, hogy a gyermekekkel egy szintre kerüljön, közelebb kerüljön gondolataikhoz és érzelmeikhez, Freinet olyan lépést tesz, amely szimbolikussá válik: eltolja a szükségtelen tekintélyt parancsoló dobogót, és asztalát a gyermekek asztalával egy szintre helyezi. Mi lesz a dobogóval? Kap négy erős lábat, és azon helyezik el a nyomdagépet. Alá egy polcot rögzítenek a papírok és nyomtatványok számára: és már készen is van a nyomda! A régi iskolapadokat ügyesen átrendezi, a legrosszabbakból kiállítóasztalt készít, régi lócákat szerez, polcokat tesz fel a falra, felújítja a régi szekrényt [...]. Az osztálynak most már új arca van: jobb a levegője, könnyebben és nagyobb kedvvel lehet benne dolgozni.”



4. ábra. Freinet berendezett tanterme. Forrás: Freinet, 1982, 60. o.

Pedagógiai koncepciójának kialakítása során Freinet az iskolai tantermeken belül, illetve azok mellett fokozatosan megfelelően berendezett munkatermeket hozott létre a gyermekek különböző önálló és csoportos manuális, szellemi és művészeti foglalkozásai számára:

1. munkaterem: mezei munka és állatgondozás;
2. munkaterem: kovács- és szabóműhely;
3. munkaterem: fonás, szövés, szabás, konyhai és háztartási munka;
4. munkaterem: építkezés, mechanika, kereskedelem;
5. munkaterem: tájékozódás, tudományterületek dokumentációja;
6. munkaterem: kísérletezés és biológiai, fizikai, kémiai és meteorológiai megfigyelések;
7. munkaterem: alkotómunka, grafika és grafikai kommunikáció;
8. munkaterem: alkotómunka, művészeti munka és kommunikáció (ének, zene, tánc, rajz, festés, gravírozás, modellezés, színház, bábjáték és bábjurák készítése).

Ezekhez a munkatermekhez néhány fontos munkaeszköz és technika, továbbá tanulási és ellenőrzési módszer, valamint cél is kapcsolódik:

- „bibliothèque de travail” (munkakönyvtár), további kutatásra ösztönző, jelentős számú és informatív tartalmú, különböző témakörű füzetekkel, részben az ezekhez kapcsolódó audiovizuális anyaggal;
- feladatlap-gyűjtemény (használati utasításokkal ellátva) a természettudományos és a technikai jellegű kísérletek végrehajtásához;
- betűrend szerint katalógus alapján kialakított feladatlap-rendszer (gyermekeknek szánt, tovább bővíthető enciklopédia);
- törzsanyagot felosztó további feladatlap-rendszer, amely információs, feladatközlő, a megoldásokat és tesztek tartalmazó lapokból áll;
- hanganyagokat tartalmazó tanulási programok, elsősorban a nyelvi és szaktárgyi oktatáshoz;
- széles körű alkalmazási lehetőségeket biztosító iskolai nyomda (saját szerkesztésű szövegek, osztályújság stb.);
- írásvetítő, hangszalagok, filmek felhasználásával végzett munka;
- levelezés más osztályokkal és iskolákkal;
- „szabad önkifejezés” a nyelvtanulás keretében (egyben oktatási alapelvként is);
- az elsajátított készségekről és jártasságokról szóló tanúsítványok, például „író”, „rovargyűjtő”, „tűzoltó”, „vésnő”, „szakács” stb. (Freinet 30-nál is több területet nevez meg, amelyek közül néhányat mindenkinek el kell végeznie); a tanúsítványokat valamely „mestermunka” bemutatása alapján adják ki (Freinet, 1982, 214.).

A fentiekben vázolt eszközigényes tanítási-tanulási folyamatoknak, illetve azok praktikus elrendezésének előfeltétele egy magas szinten kialakított és berendezett, funkcionális környezet biztosítása.

A Freinet-iskola belső térkialakításának jellemzőit összegezve bizonyosan állíthatjuk, hogy a Freinet-pedagógia a „funkcionális munka” játékos mozzanatokkal történő érvényre juttatásával a gyermeki személyiség harmonikus fejlesztésének hatékony eszköze.

Összefoglalás

A fentiekben kronologikus sorrendben mutattam be azokat a reformiskolai törekvéseket, melyekben az egyes irányzatok képviselőjének új gondolatai és gyakorlati megvalósításai a pedagógiai környezet jelentős változásait eredményezték.

A 19. század második felében a nyugat-európai országokban és Észak-Amerikában felgyorsuló gazdasági-társadalmi átalakulások – a modern jóléti államok megszületése, iparosodás, közegészségügy, az egyre szélesebb körűvé váló általános tankötelezettség bevezetése, gyors urbanizáció –, a nagyvárosi életforma megjelenése és ezekkel párhuzamosan a szekularizációs folyamatok gyökeresen átrendezték a családi és magánéletet, az egyes társadalmi csoportok, illetve a korabeli társadalmak szerkezetét. A modern kor új kihívásaira és a tőkés társadalmi rend ellentmondásaira választ kereső szellemi áramlatokból nőttek ki az életreform-mozgalmak és az első reformpedagógiai törekvések.

Az újító szándékok háttérében a fentiekben említett társadalmi változások, az új filozófiai gondolkodásmódok, valamint a századforduló körül kezdődő gyermeklélektani kutatások eredményeként megjelenő új felismerések álltak. Ezek együttes hatására vette kezdetét a gyermekkel és a neveléssel kapcsolatos általános szemléletváltás, mely a gyermek számára is kijáró emberi méltóság fontosságát hangsúlyozza (Németh és Skiera, 1999, 329.). E folyamat részeként átalakult a tanulóról alkotott kép. A tanuló gyermeket egyre inkább individuumként tekintik, ezért nem csupán a tanulás passzív tárgyának, hanem művelődésre alkalmas és saját önművelődésében aktív szerepet is játszani képes személyiségnek értékelik. Az iskola belső és a külső tereinek differenciálódása segíti a csoportos és az egyéni, személyre szabott tanulási tevékenységek megvalósítását. Az előkészített környezet pedig a valódi fejlesztőhatást biztosító oktatás és nevelés tárgyi feltétele.

Ebben az új környezetben új teret nyer a tanár kreativitásának, alkotóerejének és szabadságának megélése. A hagyományostól eltérő tételrendezés lehetőséget nyújt – a már említett csoportmunka különböző formáinak megszervezése mellett – a körbeszélgetésekre, a tanulói érdeklődés fokozottabb figyelembevételére, az önálló élmény- és tapasztalatszerzés motiváló hatásának kiaknázására, életszerű tanulási helyzetek megteremtésére, továbbá az olyan változatos iskolai élet kialakítására, melynek során kiemelt szerep jut az egyéni és közös alkotótevékenységeknek egyaránt.

A tanítási-tanulási folyamatok metodikai egyoldalúságának megszüntetését célzó, a pedagógiai-módszertani gazdagodást elősegítő iskolai térkialakítások és folyamatos korszerűsítések a tudás áthagyományozásának hatékonyságát és eredményességét biztosítják. A zárt tantermek világa fokozatosan átalakulva válik sokoldalú feladatvégzésre alkalmas, életszerűbb, nyitott tanulási térré.

„Ez megadhatja annak lehetőségét, hogy az iskola az élettel kapcsolódjék és a gyermek igazi otthonává váljék, melyben a helyesen irányított élet által tanul.” (Dewey, 1912, 23.)

Jegyzet

- (1) Köszönöm témavezetőm, prof. dr. Németh András egyetemi tanár dolgozatomhoz nyújtott tanácsait és segítségét.
- (2) A debreceni Napraforgó utcai Waldorf-iskola tervdokumentációjából. <http://www.napraforgoiskola.hu/images/stories/epitkezes>. 2008. június 2-i megtekintés.
- (3) A debreceni Napraforgó utcai Waldorf-iskola tervdokumentációjából. <http://www.napraforgoiskola.hu/images/stories/epitkezes>. 2008. június 2-i megtekintés.
- (4) A debreceni Napraforgó utcai Waldorf-iskola tervdokumentációjából. <http://www.napraforgoiskola.hu/images/stories/epitkezes>. 2008. június 2-i megtekintés.

- (5) Az Új Nevelés Ligája elnevezésű reformpedagógiai világszervezetet Beatrice Ensor alapította 1921-ben az angliai Letchworthban. Nagyszabású nemzetközi kongresszusait kezdetben kétfévente, különböző európai nagyvárosokban rendezték meg: Calais: 1921; Montreux: 1923; Heidelberg: 1925; Locarno: 1927; Helsingör: 1929.
- (6) A főleg angol nyelvterületen használatos „Plan” elnevezés nem oktatási tervek, hanem a korszak nagyon is konkrét iskolakísérleteinek elnevezésére szolgált, melyek azokról a városokról kapták a nevüket, ahol kidolgozták őket, mint például Helen Parkhurst Dalton-Planja vagy Carleton Washburne Winetka-Plan koncepciója.

Irodalom

- Baader, M. S. (2005): *Erziehung als Erlösung*. Juventa Verlag Weinheim und München
- Brumik, M. (1992): *Die Gnostiker*. Eichborn Verlag, Frankfurt/M.
- Comenius, J. A. (1992): *Didactica magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- Dewey, John (1899): *Democracy and Education*. Macmillan Co. New York
- Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lamper R. Kk. Könyvkiadó Vállalata, Budapest
- Freinet, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule*. Padeborn, Ferdinand Schöningh
- Freinet, C. (1982): *A Modern iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Montessori, M. (1930): *Módszerem kézikönyve*. Kisdédnevelés kiadása, Budapest
- Németh András (1996a): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Németh A. (1996b): *A Jenaplan-pedagógia alapjai*. Eötvös Kiadó, Budapest
- Németh A. – Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

- Parkhurst, H. (1982): *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Petersen, P. (1971): *Führungslehre des Unterrichts*. Juventa Verlag, Weinheim
- Petersen, P. (1998): *A Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest
- Ruppert, H.-J. (1993): *Theosophie – unterwegs zum Okkulten Übermenschen*. Konstanz
- Steiner, R. (1992): *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból*. Jáspis Kiadó, Budapest
- Heiland, H. (1996): *Wegbereiter der Reformpädagogik: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel – Die Grundgedanken und ihre Rezeption durch die Reformpädagogik*. In Seyfarth-Stubenrauch – M-Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Band 1. Hohengehren, Schneider Verlag. www.napraforgoiskola.hu/images/stories/epitkezes 2008. június 2.

Sanda István Dániel

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Csodáról csoda által

„Jézus csodatévő szerepében erőteljes szuggesztív, vagyis hipnotizáló hatást gyakorolt a tömegre.” (57.)

Kamarás István Jézus-projektum című műve 2007-ben Pécsen, a Pro Pannonia gondozásában látott napvilágot. Munkáját a szerző egy körülbelül hét éves munka kutatási jelentésének nevezi, miként az alcím is demonstrálja. A jelentés szó viszont annak lehetőségét implikálja, hogy a kutató esetlegesen nem tartja lezárt, kész egésznek (illetve egységnek) munkáját, hiszen csak jelent róla, nem pedig kutatása végtermékét teszi közkinccsé. Azonban, amint az a könyvben precízen megfogalmazódik, a kutatás nem rendelkezik megfelelő értékelhető eredményekkel, éppen ezért inkább csak idézőjelesen lehet szociológiai kutatásnak, sőt egyáltalán kutatásnak nevezni.

Az olvasó számára a könyvet végigolvasva világossá válik, miért szükséges mégis a nem értékelhető eredmények feldolgozása és kiadása. Csak a mű szereplőinek dialógusokban megfogalmazott tudományos kifejezéseire, magyarázataira kell ügyelni, s nyitott szemmel végigjárni (a sorok egymásutánjában) a kutatás folyamatát. A kutatás tárgyát a Megvendéglés (1) csodájának 20. századi vizsgálata képezte, amelyhez hozzákapcsolódott még a közös barát, Cumulus körül kialakult mítosz felfejtése is.

Az első reflexió mindjárt a könyv címét teheti tárgyává, hiszen nem mindennapi szavak összekapcsolása által jött létre. A *Jézus-projektum*, azaz Jézus-tervezet már-már annyira misztikusnak gondolható, hogy nem értjük, hol van ebben a tudomány. A mű szerzője azonban már a könyv bevezető – általa magyarázkodásnak nevezett – fejezetében felhívja a figyelmet arra, hogy ez a munka nem felel meg a klasszikus értelemben vett szociológiai kutatásoknak. (S valljuk be, egy kutatásról jelentve magyarázkodni sem szokás.) „Ez a kutatási jelentés érthetően nem követi a szociológus szakma íratlan szabályait [...] máris előre jelzem, hogy a kutatási beszámolómon nem fog tudni választ adni azokra a kérdésekre, melyek minden valamire való kutatási jelentéstől (például E. Babbie szerint) elvárhatók...” (9–10.)

A címben szereplő Jézus miatt evidensnek tűnhet, hogy vallási, sőt biblikus témáról lesz szó. Természetesen nem állunk messze az igazságtól, mivel valóban a Biblia *Csodálatos kenyérszaporítás* címen ismertté vált története áll a kutatás centrumában, de a megközelítés korántsem tekinthető vallásinak. A „kutatók” ezt a bibliai eseményt szeretnék rekonstruálni, vagyis végére járni annak, valódi csoda történt-e, illetve megvizsgálni azt, mit tenne a mai kor embere, hogyan reagálna egy esetleges 20. (vagy 21.) századi Jézusra, valamint a csoda tényére.

A *Jézus-projektum* szöszerkezet a kutatók megjelölése szerint a *Megvendéglés* különböző rekonstrukciói recepciójának tekinthető. Empirikus viselkedésszociológiai kutatásnak titulálják, így tehát a szociálpszichológia területén (is) dolgoztak. A munkát kérdőíves interjúk és résztvevő megfigyelések segítségével valósították meg.

A könyv kapcsán két jelentős, de egymásba fonódó problémáról ejtek szót. Az egyik a szerzőség kérdése, a másik pedig a Kamarás-mű realitásának vizsgálata. Természetesen más szempontok kerülnek előtérbe, ha valóságnak, és megint más, ha fikciónak tekintjük a szerző állításait s alkotását. Emiatt előbb az író közléseit készpénznek véve gondolkodom a műről, majd annak fikció mivoltát lehetségesnek tartva értekezem.

Tekintsük át először a szerzőség kérdését. Ha kinyitjuk a könyvet, hamar feltűnik, hogy a mű dialógusokból áll, amelyeknek egyik tagja – jóllehet – Kamarás István, de a csoport öt főből áll össze: egy villamosmérnök, egy szociális munkás (aki mellesleg a kutatás kezdeményezőjének felesége), egy római katolikus pap, egy agnosztikus – s egyben valláslélektan-kutató – pszichiáter, valamint egy – vallás-szociológiával is foglalkozó – szociológus. A dialogikus forma keretet biztosít annak, hogy az eltérő megközelítések, a különböző olvasatok előtérbe kerüljenek.

Éppen ezért említettem, hogy a szerzőség kérdése problematikus. Holott Kamarás formálta kész, egész könyvvé a – nyolchónapnyi – fellejegyzések egészét, vagyis inkább csak egy részét, mégis a találkozásokkor öt ember jött össze, s ötük mondatai szerepel(het)tek a jegyzőkönyvben, valamint a magnófelvételeken. Precízen azonban már a könyv legelején feltűntetetik azt, hogy a dialógusok szelektált, lerövidített változatot közölnek, s ebben bírt nagy szereppel Kamarás munkája. A szerkesztőt dicséri, hogy az egyes álláspontok teljesen eltérőek, az egyedi jelleg mindenkinél fellelhető. Az olvasó ugyanis valóban úgy érezheti, hogy különböző területekről érkező, különböző világnézettel rendelkező, hús-vér alakoknak tekinthető emberek, sőt tudósok gyűltek egybe.

Adódik a kérdés, hogyan kerül össze egy ennyire vegyes csoport. A válasz meglehetősen egyszerű: éppen egy hatodik kutató által, akiről beszélgetve kezdik meg az öt-hat éves kutatás írásbeli és szóbeli rögzítését. Persze ez sem véletlen, mivel a

kutatás témája a hatodik, jelen nem lévő, eltűnt barát agyszüleményének tekinthető. Ab ovo újabb misztikus momentum villan fel a könyv megszületése körül. Pedig a valódi témáról még nem is beszéltünk. A misztikussághoz még az is hozzájárul, hogy álnévvel illetik eltűnt barátjukat: Cumulusnak nevezik. Viszont nemcsak Cumulus személyét fedi rejtély, éppúgy nem egyértelmű a csoport többi tagjának azonosítása sem, hiszen Kamarás Istvánt kivéve mindannyian álnéven szerepelnek. Így az egyedüli biztosan valós személy csupán a könyv szerzője.

Ebből kifolyólag rögtön adódhat a kérdés, hogy valóság vagy fikció a könyv által artikulált kutatás. Elképzelhető ugyanis – miként már utaltam rá –, hogy a mű teljes egésze kitalációnak tekinthető, s ily módon nem is szakirodalommal, hanem szépirodalmi művel van dolgunk. Így az egyes kutatók kidolgozott személyisége és világnézete Kamarásnak nem a szerkesztőkészségét, hanem inkább a kreativitását

„A csoda egy olyan (részben mindennapi, részben rendkívüli) kommunikációs helyzet, egy olyan nyelvjáték, melyben a csodaváró (vagyis valamilyen hiányban szenvedő) emberek eljátsszák a hipnotizált, a csodát megelő ember szerepét, beleélik magukat ebbe a szerepbe [...] A csodák szent sátrában egy nem mindennapi, de mégis mindenkinek számára valamennyire érthető (de különbözőképpen értelmezhető, és ez lesz a kutatás tárgya!) nyelven szólal meg a Lét.

dicséri. Interpretációm azonban mindezek ellenére megkísérli Cumulus és a kutatásban szereplő pap kilétének felfejtését. Lehetségesnek tartom ugyanis, hogy ők ketten megegyeznek a mű ajánlásában olvasható személyekkel. A két név közül az egyik Balogh Zoltáné, a másik pedig Tóvölgyi Lászlóé. Tóvölgyi Lászlót a műben szereplő, a mű szerint a kutatás lezárulása előtt meghalt római katolikus pap személyének feleltetem meg. Gondolom ezt azért is, mert a papot hasonló névvel, Tópartinak nevezik, s így analógia képződik Tóparti és Tóvölgyi között. A másik név viszont Cumulusra utalhat.

Jelen írás célja viszont nem az, hogy igazságot tegyen az állítólagos kutatók létét tekintve, valamint a realitást és a fikcionalitást illetően, csupán problémafelvetésre és a potenciális interpretációk felvilágosítására törekszik. De minden bizonnyal nem is egy általános érvényű igazság kimondása a feladatunk. Relevánsabb ennél az, hogy a csoda – mint rég elfelejtett vagy nem szívesen említett kategória – vizsgálat tárgyává válik, s a csodáról csoda által mondanak valamit. Ebben a tekintetben tulajdonképpen mindegy is, hogy fikcióról vagy valóságról van szó. A lényeges inkább az a hatás, amelyet a mű az olvasóban kifejt. Nézzük most meg, milyen csodával állunk szemben.

Mi is az a csoda (amelyet jelen munka kutatói annak tartanak), s hogyan lehetne definiálni? Cumulus írása szerint: „A csoda egy olyan (részben mindennapi, részben rendkívüli) kommunikációs helyzet, egy olyan nyelvjáték, melyben a csodaváró (vagyis valamilyen hiányban szenvedő) emberek eljuttatják a hipnotizált, a csodát megélt ember szerepét, beleélik magukat ebbe a szerepbe [...] A csodák szent sátrában egy nem mindennapi, de mégis mindenki számára valamennyire érthető (de különbözőképpen értelmezhető, és ez lesz a kutatás tárgya!) nyelven szólal meg a Lét [...] A csoda egy társadalmi-kulturális konstrukció, jelentős részben a hiányban szenvedők, a csodavárók alkotása, ezért szociológiai módszerekkel is kutatható. Mindazonáltal a csoda tudományos magyarázata nem cáfolhatja Isten létét...” (57.)

A könyv arról tudósít, hogy a megvendéglés rítusának rekonstrukciójával hatszor

különböző módon és helyszínen próbálkoztak. Először egy koncerten, majd egy bűvészműtárvány keretein belül, harmadszor egy színelőadás által, negyedszer egy ökumenikus áhítat szervezésével, ötödször egy ökumenikus meditációval próbálkoztak, végül pedig egy Evangéliumi Pünkösdi Közösség által kezdeményezett *Ez az a nap* rendezvényen belül egy evangéliumi rész felolvasásával. Mindegyik rekonstrukció megannyi érdekes, izgalmas momentummal gazdagította a kutatást, s gondolkoztathatja el az olvasót, de ennek feldolgozása és értékelése nem célom. S ha már a misztika körében vagyunk, az is érdekes lehet, hogy a kutatók éppen hatan voltak, akárcsak a rekonstrukciók. A lényeges inkább az lenne, hogy mindannyian magunk döntjük el a könyv végigolvasása után, mi számunkra a csoda, s mennyiben valósul(hat) meg Kamarásék kutatása folytán. S továbbgondolva, mennyiben beszélhetünk csodáról akkor, ha fikciószerűen olvassuk a művet.

Végül érdemes reflektálni arra is, milyen külső jegyeket hordoz a könyv. A borítón egy hal látható, amelynek gyomrában emberfejek vannak. Ez az illusztráció is csak a mű elolvasása után válhat érthetővé és értékelhetővé, mivel kifejezi a téma lényegét, a kutatások sokrétűségét és felhívja a figyelmet a folyton visszatérő motívumra, a nagy horderejű szimbólumokra, a halra, a kenyérre, a közösségre és az étkezésre, amelyek mindegyike a bibliai *Megvendéglés* momentumait idézi fel, s amelyek – az állítólagos – kutatás folyamán is előtérbe kerültek mind konkrét, mind szimbolikus síkon.

Jegyzet

(1) A *Megvendéglés* az Újszövetségben fellelhető *Csodálatos kenyérszaporítás* (másutt *Ötezer ember megvendéglése* címmel említett) történetét jelenti, s a kutatók egységesen *Megvendéglésnek* nevezik.

Kamarás István (2007): *Jézus-projektum. (kutatási jelentés)* Pro Pannonia, Pécs.

Németh Regina

Pannon Egyetem, BTK,
Antropológia és Etika Tanszék

Értsünk szót!

Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat

Holló Dorottya nemrégiben megjelent hiánypótló könyve bemutatja a kulturális ismeretek és készségek szerepét az idegen nyelvi kommunikációban és feltárja az interkulturális kompetencia fejlesztésének lehetőségeit a nyelvoktatásban.

A 264 oldalas könyv 15 fejezetből áll, amelyek témakörök szerint tárgyalják a nyelv és kultúra viszonyának elméleti hátterét, a kulcsfogalmak meghatározását és ezek gyakorlati jelentőségét. A témakörök a kulturális tudatosságtól a kultúra dimenzióin át az interkulturális kommunikációig és az integrált nyelv- és kultúratanításig számos területet felölelnek. Az olvasmányos stíluson kívül szemléletes ábrák, részletes tárgymutató és gyakorlatias, nyelvórákon bármikor alkalmazható feladatok és játékok leírása teszi könnyen érthetővé és praktikusá a könyvet.

„Mi a férjemmel sajnos nem beszélünk idegen nyelveket, de a fiam évek óta tanul angolul, a lányom pedig két éve gyűri a németet. Ennek ellenére egyikük se tudott rajtunk segíteni, amikor nyáron bajba kerültünk külföldön. Valamit motyogtak az orvosnak és az autószerelőnek, de a válaszat már általában nem értették, vagy félreértették. Ugyanez volt a helyzet a családdal, akiknél laktunk. Rengeteg kellemetlen és zavaros helyzet alakult ki, és azt hiszem, néhány segítőkész embert sikerült is megbántanunk akaratunk ellenére. Hát kérdem én, mit tanulnak a gyerekeink az iskolában? Hogyan tanítják nekik a nyelveket?”

Hányszor hallunk hasonló panaszokat? Hányszor halljuk és tapasztaljuk, hogy valaki letesz egy nyelvvizsgát és utána külföldön kudarcot vall, nem boldogul a nyelvtudásával, legalábbis nem annyira, amennyire ezt jogosan elvárja magától egy sikeres nyelvvizsga után? Annak ellenére, hogy az illető esetleg nyelvíleg nagyjából helyesen fejezi ki magát, mégis rosszkor, rosszat mond, esetleg nem a megfelelő stí-

lusban, nem az elvárt módon és időben tesz szóvá valamit. Lehet, hogy amit ő udvarias kérdésnek szánt, az durva felszólításnak tűnik. Az is előfordulhat, hogy a sikertelen kommunikáció oka az értékrendek eltéréseire vezethető vissza, vagy egyszerűen viselkedési, attitűdbeli vagy akár öltözködési különbségek eredménye. Holló Dorottya könyve abban segíti a nyelvtanítást és a nyelvtanulást, hogy alaposan, részletesen és rendszerezetten világít rá a sikeres interkulturális kommunikáció titkaira. Felhívja például a figyelmet az elengedhetetlenül fontos „kisbetűs” kultúra megismerésére, azaz a mindennapi élettel kapcsolatos kulturális ismeretek elsajátítására csakúgy, mint a kommunikációs, interperszonális és elemző készségek fejlesztésére és a megfelelő attitűdök kialakítására. Teszi mindezt úgy, hogy a tudományos pontossággal meghatározott alapfogalmak és a vonatkozó szakirodalom bemutatása után minden fejezetben gyakorlati tanácsokat, elgondolkodtató és megvitatandó kérdéseket és nyelvórákon jól alkalmazható játékötleleteket is ad.

Az első három fejezet a kultúra és a kommunikáció fogalmát definiálja, rávilágítva többek között arra, hogy a „nagybetűs” kultúra tanulása, vagyis a civilizációs ismeretek elsajátítása nem elég a kultúrák közötti sikeres párbeszédhez. A szerző ezekben a fejezetekben elemzi a kulturális tudatosságot, a viselkedéskultúrát, a szövegkezelést, az etnocentrizmust, az etnorelativizmust és a nonverbális kommunikáció meghatározásait is. Előrevetíti, hogy a kommunikációra rengeteg kulturális tényező hat, amelyeket a későbbi fejezetekben részletesebben is bemutat és elemez.

A negyedik fejezet arra hívja fel a figyelmet, hogy az idegen nyelv elsajátításának részeként szükségünk van a célnyelvi kultúra megismerésére, amit kutatásokon alapuló tipológiák, vagyis általánosítások segítségével könnyen meg is tehetünk. Ez a fejezet részletesen bemutatja a kulturális dimenziókat, a kis és a nagy hatalmi távolságot tartó kultúrák leírásától a teljesítmény- és a tekintélyorientált kultúrák ismertetésén át a monokronikus és polikronikus kultúrák meghatározásáig. Az előbbi példánál maradva, ha megtanuljuk és megértjük azt, hogy a célnyelvi kultúrában gyakran közvetlenebbnek tűnik a viszony főnök és beosztott vagy tanár és diák között, hogy a teljesítmény általában fontosabb, mint a tisztelet formális kifejezése és az elvárások azt diktálják mindenkinek, hogy egyszerre több dologra is képes legyen összpontosítani, akkor máris tudatosabban és felkészültebben fogunk kommunikálni a célnyelvi kultúrában és valószínűleg a félreértések számát is csökkentjük.

Míg az előző fejezetben leírt kulturális dimenziók általánosításai hasznosak a tanulási folyamatban, a negatív sztereotípiák és előítéletek nagyon károsak az interkulturális kommunikáció során. Az ötödik fejezet arról szól, hogy az általánosításokkal természetesen óvatosan kell bánni. Holló Dorottya számos ötletet ad arra, hogy hogyan hívhatjuk fel a nyelvtanulók figyelmét a bennünk rejlő sztereotípiákra, az előítéletek veszélyeire, és hogyan nevelhetjük őket a nyelvórán interkulturális nyitottságra és objektivitásra.

A hatodik és a hetedik fejezet az interkulturális kommunikáció szociolingvisztikai, illetve pragmatikai vonatkozásaival foglalkozik. A szerző a társadalmi és nyelvhasználati konvenciók egymásra hatásának vizsgálatát, valamint a nyelvhasználó és a szituáció hatásának elemzését a nyelvi elemek jelentésére rengeteg szemléletes példával illusztrálja. A nyolcadik fejezetben pedig a nonverbális kommunikáció különböző területeivel ismerkedhetünk meg. Idetartoznak többek között a hangjelzés, testtartás, szemkontaktus, öltözködés, valamint az idő-, a tér- és a távolságkezelés kulturális

különbségei, amelyek ismerete sok félreértéstől mentheti meg a más kultúrák képviselőivel kommunikáló nyelvtanulókat.

Az interkulturális kommunikációról és az interkulturálisan kompetens beszélőről szól a következő (kilencedik) fejezet. Különös hangsúlyt helyez a szerző azoknak a tanulási, kapcsolatteremtő, elemzési és értelmezési készségekre és a nyitott, elfogadó, rugalmas és empatikus tulajdonságokra, amelyek elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy nyelvtanulóinknak több esélye legyen a sikeres kommunikációra.

A tizedik fejezet a kultúra tanulásának gyakran göröngyös útját mutatja be. Természetes, hogy a célnyelvi kultúra először izgalmasnak, sőt egzotikusnak tűnik, de azt is meg kell értenünk a nyelvtanulókkal, hogy haladó nyelvhasználóként is érheti őket kulturális sokk, ha kulturális ismereteik, interkulturális készségeik és attitűdjük még nem annyira fejlettek, mint nyelvi kompetenciájuk.

Míg a tizenegyedik fejezet visszatér az interkulturális készségek és attitűdök fejlesztésének részleteihez, a tizenkettedik már az integrált nyelv- és kultúratanítás tervezésével foglalkozik. A tanmenet átgondolása, a célok könnyebb megfogalmazása és az óratervezés megkönnyítése érdekében a szerző kiváló táblázatokban illusztrálja a nyelv- és kultúratanítás összefonódási lehetőségeinek sorát.

Annak ellenére, hogy ma már a legtöbb használatban lévő idegen nyelvi tankönyv – kisebb vagy nagyobb mértékben és mélységben – foglalkozik a kultúra tanításával, a nyelvtanárok gyakran csak a nyelvtani szerkezetek ismétlésére és a szókincs bővítésére használják ezeket az olvasmányokat és feladatokat. Holló Dorottya a tanári szerepek változásáról, a tanár folyamatos kultúratanulási folyamatáról és a kulturális tartalmú tananyagok és kiegészítő anyagok jobb felhasználásáról is nagyon sok hasznos tapasztalatot oszt meg az olvasóval a tizenharmadik és tizennegyedik fejezetekben.

A könyv utolsó fejezete tárgyalja a nyelvi és a kulturális tudás értékelésének ne-

hézségeit és lehetséges megoldásait. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a nyelvi kompetencia szinte minden eleme kulturálisan is determinált és ezért a kettőt nem is mindig lehet külön mérni. Míg az országismereti tudás nagyrészt objektíven értékelhető, a viselkedéskultúrát, a kulturális készségeket és a vizsgáló attitűdjait nehéz szubjektivitás nélkül mérni. Ennek fényében Holló Dorottya a folyamatos értékelésre és önértékelésre is konkrét példákat és javaslatokat ad.

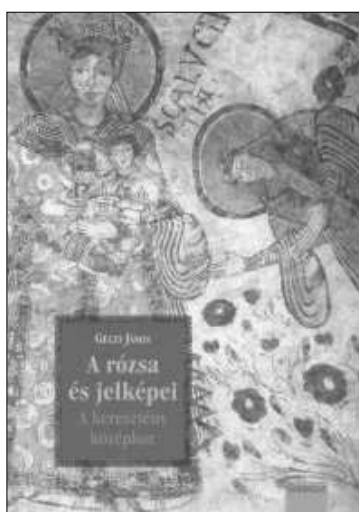
A már gyakorló és a leendő tanárok, a tanárképző és kommunikációs szakembe-

rek, illetve az idegen nyelveket szerető, tudatos nyelvtanulók és nyelvhasználók rengeteg hasznos ismeretre tehetnek szert és sok „Jé, ez tényleg így van!” rádöbbenésben lehet részük Holló Dorottya *Értsünk szót!* című könyvének olvasása során.

Holló Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lázár Ildikó

ELTE, BTK, Angol Nyelvpedagógia Tanszék



A Gondolat Kiadó könyveiből